Universidad de Buenos Aires
Facultad de Derecho
Centro para el Desarrollo Docente

X Jornadas sobre Enseñanza del Derecho

MEMORIAS DE PONENCIAS SOBRE

→ Pedagogía universitaria
→ Enfoque de género
→ Enseñanza de la práctica en las asignaturas
→ Derecho e interdisciplina
→ Alternancia entre propuestas sincrónicas y asincrónicas
→ Evaluación a distancia

Noviembre **2020**

X Jornadas sobre Enseñanza del Derecho

Facultad de Derecho - Universidad de Buenos Aires
Noviembre 2020

El Centro para el Desarrollo Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires organizó la décima edición de las Jornadas sobre Enseñanza del Derecho durante septiembre, octubre y noviembre de 2020.

El objetivo de esta actividad es compartir reflexiones académicas sobre metodologías y experiencias de enseñanza de asignaturas jurídicas en distintos contextos, modalidades y niveles educativos.

En esta oportunidad, las actividades se desarrollaron de manera digital mediante transmisiones en vivo y presentación de ponencias escritas y en video.

Al igual que en las ediciones anteriores, la convocatoria fue abierta a la comunidad y sin arancel, y participaron docentes de diferentes provincias y países.

Conferencias transmitidas en vivo

Las conferencias se transmitieron en vivo entre los días 16 de septiembre y 16 de octubre desde la cuenta de Instagram (@desarrollodocentederecho) están publicadas en el canal de YouTube de la Facultad (DerechoUBA).

- Gonzalo Aguirre. ¿Enseñanza como serie, plataforma o interrupción?
- Ricardo Schmidt. La enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad.
- Alejandra Muga. Práctica reflexiva.
- Victoria Kandel. Enfoque de género en la educación superior.
- Gladys Calvo. Articulación entre teoría y práctica en la formación profesional.
- Juan Antonio Seda. Universidad y discapacidad.
- Micaela Battisacchi. Devoluciones sobre las producciones estudiantiles.
- María Eugenia Rodríguez. Habilidades emergentes en la educación virtual.
- Cynthia Kolodny. Lo grupal en las prácticas de enseñanza.
- Silvia Nonna y Juan Antonio Seda. Desafíos actuales para la Facultad de Derecho.

Presentación de ponencias

En el presente documento se publican las memorias de las ponencias y en el canal de Youtube de la Facultad (DerechoUBA) se encuentran los videos enviados por algunas/os de sus autoras/es para los siguientes ejes:

- Pedagogía universitaria
- Enfoque de género
- Enseñanza de la práctica en las asignaturas
- Derecho e interdisciplina
- Alternancia entre propuestas sincrónicas y asincrónicas
- Evaluación a distancia

Contacto:

Centro de Desarrollo Docente
Correo electrónico: ddesdoc@derecho.uba.ar

Eje Pedagogía universitaria

La virtualidad en la formación práctica del estudiante de Abogacía. Reflexión de la práctica docente.
Mariella Bernasconi (URUGUAY)....8

El trabajo en equipo como factor clave para la calidad educativa en contextos de pandemia.
Giselle Elizabeth Bevacqua y Carla Nadia Secco....13

Enseñanza del derecho en la virtualidad: retos y oportunidades.
Samanta C. Burgos....20

Desafíos del aprendizaje en épocas de pandemia. El método de casos como herramienta de enseñanza. Su aplicación en contextos virtuales.
Patricia Calpanchay....26

La didáctica en crisálidas: innovación pedagógica a través de tutorías universitarias.
Pablo Colmegna, Noelia Matalone y Katia Rosenblat....31

La propuesta de enseñanza en una materia interdisciplinaria.
Alejandra De la Rosa Vásquez....38

Una propuesta para el ejercicio de la docencia en un mundo cambiante.
Federico Ferreyra Marquesto....42

Haciendo camino: Encuentro de Pensamiento e Investigación - EPI
María del Pilar García Martínez, Daniel Gonzalez Stier, Yamila Logiovine y Stella Maris Porticella....48

La influencia del Programa de estudios de la carrera de Derecho de la Universidad de Buenos Aires en el diseño curricular de la Enseñanza del Derecho Romano desde una perspectiva egológica y principialista en la Facultad de Derecho de la Universidad de la Habana: de la década del 70 del siglo XX a la actualidad.
Joanna González Quevedo (CUBA)....57

De las puertas de las iglesias a las pantallas. La importancia de conocernos...siempre.
Viviana Kluger....62

Nuevo escenario y competencias del docente universitario en la formación académica del profesional del derecho.
Geovanny Marcelo Mendoza Andramuño y Julio César Mendoza Andramuño (ECUADOR)....66

La enseñanza del Derecho. La importancia de la virtualidad y el aprendizaje significativo.
Marilina Andrea Miceli.....74

Sobre un proyecto educativo en la cárcel, la perspectiva de una graduada.
Silvia A. Paul.....79

Reflexiones sobre experiencia docente 2020 y la necesidad de la implementación de tutorías.
Nancy Peilman y Cristian Puebla Fortunato.....84

Estrés académico en estudiantes de Ciencias Jurídicas y Políticas: UNA Puno 2017 – 2020.
Liceli Gabriela Peñarrieta Bedoya, Javier Sócrates Pineda Ancco y Boris Espezua Salmón (PERÚ).....90

Pedagogía, didáctica y motivación para un aprendizaje jurídico significativo en la universidad.
Graciela Gloria Pinese.....103

La Bauhaus jurídica. Aplicación pedagógica.
Pablo Salpeter.....111

Algunas reflexiones para reconfigurar los espacios de enseñanza del derecho: el salto cualitativo de la disrupción a la planificación de la transferencia tecnológica en modelos híbridos.
María Eugenia Torres Lastra.....118

El componente investigativo en la carrera licenciatura en Derecho.
Gelen Valero Rodríguez, Daliani Mileni González Gutiérrez y Lourdes María Martínez Casanova (CUBA).....124

Eje Enfoque de género

El seminario "Salud mental y violencias: intersecciones" ¿un modelo para armar?
Karina Andriola y Carla Alfaro.....132

Diseños curriculares y ley de educación nacional, un conflicto que no cesa. Una mirada reflexiva acerca de la perspectiva de género en el currículum de Formación Ética y Ciudadana de Salta.
Mariana Fernández Arean, Maia Soriano, María Dolores Zonca.....138

Enseñanza del derecho penal. Una clase sobre el tipo penal de femicidio.
Yamila Guzovsky.....144

Transversalizar el feminismo.
Sofía Lanzilotta y Lucía Montenegro.....149

El enfoque de género en el desarrollo del currículo optativo de Derecho.
Aracelys León Rodríguez (CUBA).....157

Importancia del enfoque de género en la enseñanza del Derecho.
Trilce Fabiola Ovilla Bueno (MÉXICO).....161

¿De qué no se habla en los programas de Derecho Constitucional?
María Verónica Piccone y María Paz Lambrecht.....166

Viajar en el tiempo para construir el mañana desde las aulas. Feminismos y Estado.
Ludmila Zarco.....172

Eje Enseñanza de la práctica en las asignaturas

Repensando la enseñanza práctica.
Adriana Analía Arias.....179

Teoría y práctica. Dos caras de una misma moneda.
Guillermo Adrián Belcastro Bäcker.....183

El desafío del lenguaje claro en una estrategia de enseñanza de la práctica profesional.
Mónica Bussetti y María Amelia Marchisone.....189

Del dicho al hecho, la práctica garantiza el derecho.
María Belén Castagnini.....195

Prácticas simuladas: intercambio interfacultades.
Santos Alberto Córica, María Cecilia Valeros y Fabiana Coradi.....201

De la presencialidad a la virtualidad en las aulas masivas universitarias. Una experiencia en asignaturas prácticas en FDER (UDELAR).
María del Carmen González Piano y María Carolina Dobarro Otero (URUGUAY).....205

Problemáticas respecto del perfil del docente auxiliar del Departamento de Derecho Penal de la UBA.
Diego Luna y Pablo Vacani.....214

El conocimiento y ejercicio de los derechos de los estudiantes de nivel secundario.
María Mónica Molouny y María de Luján Ortiz.....219

La práctica reflexiva en la formación inicial de docentes en Facultad de Derecho.
Dinorah Motta de Souza (URUGUAY).....223

Innovación en la enseñanza de la Teoría General del Derecho.
María Delfina Orpelli.....230

El deber de enseñar el deber ser.
Natalia Pretti.....235

Adaptando nuestras prácticas docentes a los nuevos desafíos que plantea el proceso
Gabriela Sánchez Negrette, Gabriel E. Páramos y Julio Rebequi.....241

Reconstrucción de nociones de constitucionalismo comparado para la lecto-comprensión en idioma extranjero.
Silvia Laura Tabarly....247

Un breve ensayo sobre la enseñanza del derecho penal con espíritu crítico.
Florencia Villela....253

La práctica preprofesional en la carrera de derecho. Hacia la innovación docente-laboral.
Teodoro Yan Guzman Hernández (CUBA)....260

Eje Derecho e interdisciplina

Tejiendo las Relaciones Internacionales: desafíos de la enseñanza de la disciplina
Magdalena Bas Vilizzio y Mónica Nieves (URUGUAY)....266

Salir del Derecho para enseñar el Derecho. Interdisciplina aplicada a la enseñanza
Rodrigo Coto Araujo y José Luis González Gusmerotti....273

Enseñanza de la inteligencia artificial en la Facultad de Derecho (UnB)
Fabiano Hartmann Peixoto, Debora Bonat, Fernanda de Carvalho Lage (BRASIL)....279

El valor de la interdisciplinariedad en el Derecho
Israel Sandoval Jiménez (MÉXICO)....290

Eje Alternancia entre propuestas sincrónicas y asincrónicas

Utilización de recursos audiovisuales en el Profesorado en Ciencias Jurídicas
Leandro Alturria y Alejandra de la Rosa Vásquez....295

Educación virtual en pandemia: ¿una oportunidad?
Diego Barrera-Álvarez (COLOMBIA)....299

La educación en épocas de pandemia. Hacia un proyecto educativo institucional mixto.
Paula Noelia Bermejo y Salvador Francisco José Etchevers....304

Una experiencia de trabajo durante el aislamiento social preventivo. El Taller de Jurisprudencia
Nora María Bianconi y Juan Guido Hernández Guido....310

El tablero colaborativo de responsabilidad del Estado y Covid 19: lo sincrónico y lo asincrónico en acción
Nidia Karina Cicero y Laura Mariel Medrano....315

Transformación del ecosistema de aprendizaje a través de la tecnología: algunas experiencias
Guillermina B. Di Luca y Fernanda L. Niell....321

Ambientes virtuales de aprendizaje, aula invertida y simplificación de Aplicativos: Estrategia de enseñanza a distancia para la asignatura Antonio Gramsci, Subalternidad, Autonomía y Hegemonía
Hernán Darío Falla Gutiérrez (COLOMBIA)....325

La enseñanza no presencial en la Facultad de Derecho de la UBA. Recorrido, experiencias y algunas propuestas.
Vanesa Jagou y Camila Ledesma.....332

Del método del caso al juego de roles. Ludificación y herramientas digitales en la enseñanza de la Parte Especial del Derecho penal.
Sebastián Eduardo Martínez.....349

La enseñanza del derecho ante el reto de la virtualidad. Experiencias y reflexiones en el dictado de clases sincrónicas y asincrónicas en la Facultad de Derecho de la UBA
Matías Manuel Ringa.....356

Eje Evaluación a distancia

Evaluar en Derecho y a la distancia: notas en base a una experiencia incipiente
Jonathan M. Brodsky, Kevin Rother y Sandra M. Wierzba.....364

Claves para evaluar en la virtualidad. Nuevas estrategias a partir del COVID-19.
Sergio Ariel Patiño y Yanina Mariela Merelas.....368

La evaluación en la educación a distancia. Viejas demandas y nuevos desafíos en el contexto del COVID-19.
Jesús Antonio Rivera Oré (PERÚ).....371

¿Qué fortalezas no puede sumar a docentes y alumnos la evaluación a distancia? Desafíos y Propuestas.
Enrique Luis Suárez.....378

Proponemos un ejemplo sobre cómo citar los trabajos de estas memorias
Cicero, Nidia Karina y Medrano, Laura (2020) El tablero colaborativo de responsabilidad del Estado y Covid 19: lo sincrónico y lo asincrónico en acción. En *Memorias de ponencias de las X Jornadas sobre Enseñanza del Derecho*. pp. 315-320. Centro para el Desarrollo Docente, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Noviembre, 2020. Disponible en <www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/jornadas.php>

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Derecho
Centro para el Desarrollo Docente
X Jornadas sobre Enseñanza del Derecho
Noviembre 2020
innovacion@derecho.uba.ar

Comité Académico: Gonzalo Aguirre, Micaela Battisacchi, Gladys Calvo, María Noel Fernández Carranza, Victoria Kandel, Cynthia Kolodny, Alejandra Muga, Víctor Pennella, María Laura Pérsico, Osvaldo Pitrau, María Eugenia Rodríguez, Clara Sarcone, Ricardo Schmidt, Mónica Zampaglione.
Director: Juan Antonio Seda

La virtualidad en la formación práctica del estudiante de Abogacía. Reflexión de la práctica docente.

Mariella Bernasconi*

Introducción

En la pedagogía universitaria interesa cómo el docente encara su práctica y la reflexión que realiza de las mismas, por ello nos parece que importa el rol que desempeñamos formando en la práctica a los estudiantes.[1]. Abordaremos la formación en la práctica del estudiante de Abogacía con el ingreso de la virtualidad como modalidad de enseñanza, en algunos cursos la única (en los teóricos – prácticos) y en otros integrando la semi presencialidad (Consultorios Jurídicos).

La reflexión sobre nuestras prácticas docentes respecto a la virtualidad y la adaptación de nuestras planificaciones y del curriculo a una modalidad de enseñanza que no estaba instalada y generalizada en nuestra institución académica. Este año iniciamos el año curricular el 9 de Marzo y el 13 de Marzo al final de la jornada, nos encontramos con la exhortación del gobierno a un aislamiento voluntario debido al COVID19, que se ha convertido en una pandemia mundial. A raíz de dicha exhortación se suspendieron todos los cursos de las tres ramas de la enseñanza y en lo que refiere a la enseñanza universitaria, la suspensión fue resuelta para todo el año lectivo, sin clases presencialesni ingreso a ninguna facultad de alumnos, docentes y funcionarios administrativos.

Se sumó además que la Suprema Corte de Justicia de nuestro país decretó Feria Judicial Extraordinaria Sanitaria, por tanto, sin actividad judicial desde el 16 de marzo hasta el 15 de mayo. Quedaron exceptuadas las situaciones excepcionales o especiales; por tanto afectó no solo el ejercicio de nuestra profesión de Abogados, sino también a los grupos que tenemos a cargo en elConsultorio Jurídico, de modo que la paralización fue total[2]. A partir del 19 de mayo la Feria Judicial Extraordinaria Sanitaria se levantó, se inició la actividad judicial con la aplicación y el estricto cumplimiento del protocolo sanitario, habiendo creado el Poder Judicial la Agenda Web donde cada profesional debe agendarse previamente para concurrir a las Sedes Judiciales, salvo que tenga una audiencia fijada, concurriendo con barbijo, siendo obligatorio su uso durante la permanencia en los juzgados.

Respecto de las clases de Consultorio Jurídico se inició la presencialidad un día a la semana atendiendo consultantes agendados, respetando un estricto protocolo en la Facultad que implica el Distanciamiento Físico Sostenido (DFS), uso de barbijo obligatorio, toma de temperatura para ingresar al local educativo, atención al consultante en el Consultorio con mampara de por medio,

---

* 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 y de la Opcional Teórico, Práctica de Relaciones de Consumo, Defensa del Consumidor en Consultorio Jurídico (Edificio Central), Facultad de Derecho, UdelaR, Profesora Adjunta de Práctica Profesional II (Plan 2016) y Talleres Prácticos de Derecho Procesal (Plan 2016), 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). dra.mbernasconi@gmail.com.

[1]BERNASCONI, Mariella –"El impacto del COVID19 en las Prácticas de los docentes, en la formación práctica del estudiante de abogacía y en la extensión universitaria" - pág.252. – O DIREITO A SAUDE FRENTE A PENDEMIA COVID-19 Da crise sanitaria a crise humnitaria no MERCOSUL – O Moviemento entre Os Saberes A Transdiciplinaridade e a Direito – Vol. XIII – Ed. Evangaf – Porto Alegre 2020.

[2]Op. cit.

conectado el docente por sala zoom y los alumnos conectados para escuchar la consulta. No puede ingresar el consultante al aula. Sólo los cursos de Consultorio están habilitados en la Facultad para ingresar.

En la actualidad se agregó un día más de atención con el mismo protocolo, pero por este año lectivo no se atenderán consultantes nuevos, sólo casos en trámite y consultantes agendados antes de la pandemia. Lo mismo se aplica a los Consultorios Jurídicos Barriales, se toma la temperatura y la atención es por medio de una ventanilla sin ingresar a la sala el consultante y sólo se atienden consultas en trámite y agendados, no atendiéndose consultas nuevas por este año lectivo. Por ello analizaremos a continuación cómo seguimos con la formación práctica de nuestros estudiantes y cómo se han ido adaptando nuestras prácticas docentes a la enseñanza virtual y su repercusión.

La virtualidad en la formación práctica del estudiante de Abogacía.

La virtualidad arribó a nuestras prácticas docentes, ingresando como una modalidad de enseñanza que en nuestra facultad no se aplicaba en las distintas asignaturas, sino que integraba la enseñanza presencial como un insumo dentro de las herramientas que el estudiante utilizaba en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En las asignaturas teóricos prácticas, como sucede en Práctica Profesional II del nuevo plan de estudios 2016, que tenemos a cargo este año en el segundo semestre, se desarrollan las clases por Zoom, de lunes a jueves de 8 a 10 hs. de la mañana, se sube material educativo bibliográfico a la PLATAFORMA EVA de la Facultad de Derecho, así como consignas para los parciales, que deben realizarse dentro del horario fijado y subirlo al vencimiento del horario de la clase.

El primer semestre sorprendió a muchos docentes incluir la virtualidad a sus clases, incluso algunos adoptaron una actitud negativa que perjudicó el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el resultado no fue el esperado, esto sucedió en algunas asignaturas teóricas donde los docentes no se adaptaron a la tecnología. Este semestre se caracterizó por adaptar los diseños de los cursos presenciales a la virtualidad, la actualización de los docentes en la utilización de las distintas plataformas de conexión (zoom, webex, etc.) y en la utilización de la Plataforma educativa EVA de nuestra Facultad de Derecho, que ya se utilizaba antes de la Pandemia dentro de la currícula, pero que se impuso como uso obligatorio por resolución del Consejo y Decanato de nuestra Facultad y del Rector de la Universidad de la República.

Los exámenes se suspendieron y recién hubo período de exámenes en julio (escrito y presencial.) Los docentes que tenemos a cargo asignatura en el primer semestre, como en nuestro caso la Opcional Teórico Práctico Relaciones de Consumo, tuvimos tres semanas presenciales al inicio del mes de julio que fueron muy fructíferas ya que pudieron los estudiantes en el módulo teórico intercambiar con nuestro equipo docente los saberes aprendidos durante la virtualidad y pudimos dictar clases presenciales de los puntos que restaban del programa lográndose el feed - back presencial en forma excelente y en el módulo práctico los estudiantes pudieron atender consultantes y promover trámites judiciales que siguen aún desarrollándose porque Relaciones de Consumo mantiene la atención durante todo el año lectivo en el Consultorio Jurídico. Observamos que la motivación en el aprendizaje fue notoria y reflejaba, no sólo interés por parte del alumnado, sino felicidad por ingresar a la facultad, estar en el aula con sus profesores y atender consultantes. Así me lo expresaron al finalizar el semestre.

En lo que respecta a la reflexión acerca de la práctica docente que realicé, fue satisfactoria porque se logró la formación teórica y práctica de esta asignatura, si bien resultó al inicio dificultosa la

etapavirtual, que implicó abordar contingencias y emergencias distintas como problemas de conexión, la posibilidad de cada estudiante para conectarse, si posee el equipo adecuado y conexión de wifi o bien accede por celular, pero logramos llevar el curso y finalizarlo con muy buenos resultandos para estudiantes y docentes.

Respecto de Consultorio Jurídico, es una asignatura anual en el plan 1989 y será semestral en el nuevo plan de estudios 2016 que a partir del año que viene impartiremos. Durante el año lectivo 2021 coexistirán en el Consultorio los dos planes de estudio y se supone que seguiremos con la virtualidad ya que la pandemia y los contagios se mantienen a nivel mundial y si bien en nuestro país no es tan grave la situación, en la actualidad estamos atravesando un incremento de casos que lleva a concluir que el Rector de la Universidad de la República mantendrá la resolución de no permitir clases presenciales, salvo las prácticas y los exámenes que se toman en forma escrita, y por ello se mantendrá en nuestra Facultad de Derecho el DFS y el cumplimiento del protocolo sanitario que referimos.

El segundo semestre arribó a nuestra currícula encontrándonos adaptados a la virtualidad, planificando nuestras clases, incluyendo esta modalidad de enseñanza como principal para el dictado. Así lo hicimos en la asignatura semestral Práctica Profesional II que también tenemos a cargo, donde dictamos las clases por zoom, subiendo cada clase a la Plataforma EVA, las consignas de los parciales y bibliografía. El intercambio se realiza fluidamente, aunque los estudiantes han expresado el estrés que les causa las clases virtuales, quieren ver a sus profesores y concurrir a la Facultad, pero cada mañana se conectan, siguen el curso y participan activamente. Tendremos la última semana de noviembre clases presenciales para realizar intercambio y evaluación final

En los Talleres Prácticos de Derecho Procesal del nuevo plan de estudios 2016 que se dicta en 12 clases, martes y jueves de 8 a 9:30 hs. de la mañana a estudiantes de segundo año, la virtualidad es la protagonista y estamos haciendo todo lo posible para adaptar el diseño presencial al virtual. Son talleres prácticos y deberían ser presenciales, el esfuerzo docente interdisciplinario, porque participamos los encargados que somos profesores de Técnica Forense junto con profesores de Derecho Procesal es un desafío que estamos aplicando. Finalizan el 12 de noviembre, armamos salas en zoom para crear subgrupos y los estudiantes participan activamente, pero en este caso y creo que en todos los grupos que tengo a cargo este año la presencialidad es fundamental, porque son asignaturas prácticas, el contacto del estudiante con el caso real, con el consultante debe mantenerse para que se forme en la práctica el futuro abogado.

Para ser abogado hay que aprender a interpretar el derecho al caso que se plantea, cómo califica el caso y cómo aplica la norma a esa hipótesis fáctica planteada. Sólo con la presencialidad se logra, la virtualidad es un insumo que se agrega al proceso de enseñanza y aprendizaje de la formación práctica pero no puede ser la protagonista porque no se logra que el estudiante aplique sus conocimientos teóricos a la práctica.

Seguimos con Consultorio Jurídico Central y el Consultorio Jurídico Barrial como venimos relacionando, cumpliendo con los protocolos sanitarios, el DFS y la atención a consultantes en trámite y asistiendo con el estudiante a cargo del caso a las audiencias ya que los Juzgados permiten el ingreso de un solo estudiante o de dos como máximo para que asistan a la audiencia. El Poder Judicial habilitó en la Agenda Web que se pueda agendar a un tercero y entonces los profesores que somos abogados en ejercicio en nuestra agenda podemos agendar a un alumno como tercero para que pueda procurar su caso, pero claro la agenda es para cada juzgado por tanto la concurrencia se dificulta pero hay mucha motivación, colaboración de docentes y estudiantes para lograr que la

formación práctica se realice en un año tan especial y transitando un nueva normalidad que en los hechos es una nueva anormalidad porque ha alterado las relaciones entre profesores y estudiantes y las relaciones en la sociedad como ciudadanos.

Reflexión de la práctica docente

Como profesores siempre estamos reflexionando sobre nuestras prácticas docentes en el aula y este año nos lleva a reflexionar nuestras prácticas en el diseño del curso virtual. Ingresa la modalidad de la enseñanza virtual como protagonista en nuestras planificaciones de las clases y nos adaptamos a ella y se suma la atención de emergencias que difieren de las que surgen en la presencialidad, siendo estas: problemas de conectividad, falta de wifi o wifi con poco alcance, PC que carece de cámara, utilización de celular y PC para en el primero conectar la cámara y con la segunda poder utilizar el teclado para realizar el parcial o tomar apuntes. Estas son las contingencias que suceden en todas las clases virtuales, estudiantes que nos informan que no pueden conectase ese día porque no tienen buena conexión, hubo cortes de luz, etc.

Por tanto, el profesor debe atender esa emergencia en el momento y resolverla, si bien a veces distorsiona el dictado del curso, pero también aporta al proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que la resolución inmediata motiva al estudiante y destaca la figura del profesor como guía en el proceso didáctico. Como sostiene Xavier Agaray [3]al señalar las 21 claves para transformar la escuela, una de ellas es PARATE "*...intenta conectar con tu interior, con tu vocación de educador"* y VISUALIZA. Lo que nos lleva a reflexionar sobre nuestra vocación docente que en nuestro caso es una pasión que diariamente ejercemos y nos actualizamos y formamos continuamente para formar a nuestros estudiantes y enseñar el Derecho como bien lo expresaba Agustín Gordillo: enseñar a hacer.

Así lo sostenía Postic en cuanto a la Observación del proceso de enseñanza y aprendizaje e Yves Chevallard cuando denomina a la transposición didáctica como *"El trabajo que transforma un "objeto de saber a enseñar" en un "objeto de enseñanza"*[4]*.* Por ello coincido con Aragay en reimaginar la educación desde otra perspectiva, con el ingreso de otra herramienta que es la virtualidad y Agaray ya está planteándose como imaginarse la educación en el entorno virtual. Por ello las claves que en su libro detalla Xavier Aragay se aplican a la Universidad que debe reimaginarse e insertarse en una sociedad donde arribó la virtualidad para quedarse e integrar la currícula en el diseño de los cursos junto con la presencialidad que en el caso de las prácticas seguirá, pero en las asignaturas teóricas por mucho tiempo no existirá.

Conclusiones

El docente dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje orienta al estudiante en la aplicación de esas herramientas adquiridas y en el caso de la virtualidad, se dio que tanto docentes como estudiantes fueron adaptándose para lograr el proceso de enseñanza y aprendizaje con un diseño que no fue elaborado al inicio del año lectivo, sino que se fue modificando para adaptarlo a las clases virtuales.

Como sostiene Alicia Camilloni [5]*"...es necesario revisar permanentemente los currículos:...seleccionar y usar bien las estrategias de enseñanza y crear nuevas maneras de enseñar (...) porque tenemos el*

3 AGARAY Xavier, "Reimaginando la educación"', págs.22 y 32.1a. Ed., setiembre 2017, Paidós Educación: España.
4 CHEVALLARD, Yves," Transposición didáctica", Año 1997, Plataforma EVA UdelaR
5CAMILLONI, Alicia "El saber didáctico "pág.21 y 22. Editorial Paidós. Año 2007 – Buenos Aires -Argentina.

compromiso de lograr que todos los alumnos aprendan y construyan toda clase de saberes indispensables en su vida personal…"; "…la didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores".

Asimismo, como bien lo expresa María Cristina Davini[6], *"…cuando hablamos de "prácticas" no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, o para "el hacer", sino a la capacidad de intervención yde enseñanza en contextos reales complejos, ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión…". "Los distintos enfoques para la formación de las prácticas son importantes y productivos, en la medida que se integren en forma pertinente en una estrategia global y alrededor de un eje sustantivo…".*

Ejercemos la docencia con vocación, el desafío de la virtualidad nos llevó a adaptar nuestro diseño curricular y atender las emergencias que hemos reseñado. Reflexionamos sobre nuestras prácticas con el insumo de la modalidad virtual que integra y protagoniza el proceso de enseñanza y aprendizaje, adaptamos nuestras prácticas a la virtualidad que llegó para quedarse, nos motiva a formarnos y actualizarnos para formar a nuestros estudiantes y lograr lo que el Maestro Couture expresaba en los Mandamientos del Abogado "El derecho se aprende estudiando y se ejerce pensando".

[6]DAVINI, María Cristina – "La Formación en la Práctica Docente" pág.29. Editorial Paidós.Año2015. Buenos Aires. Argentina.

El trabajo en equipo como factor clave para la calidad educativa en contextos de pandemia.

Giselle Elizabeth Bevacqua y Carla Nadia Secco*

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en la experiencia de adaptación de la propuesta de formación docente de la cátedra Didáctica General, a cargo de la Dra. Anahí Mastache, en el Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Universidad de Buenos Aires, a partir del decreto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (a partir de ahora ASPO) con motivo de la pandemia Covid-19.

En esta oportunidad nos interesa compartir algunas reflexiones en torno a la experiencia de trabajo en equipo como factor clave para la calidad educativa, especialmente en contextos de pandemia. Con dicho propósito presentaremos cómo la cátedra concibe a la formación docente, y cuál es la propuesta formativa que ofrecemos. Luego nos referiremos al marco teórico desde el cual comprendemos al trabajo en equipo, y su impacto en los procesos de toma de decisiones didáctico-pedagógicas para lograr una propuesta de calidad. Más tarde nos referiremos a la experiencia propiamente dicha, poniendo el foco en el rol que jugó el trabajo colaborativo durante la adaptación de nuestra propuesta de formación a un contexto sin presencialidad. Finalmente, reflexionaremos en torno al desafío que asumimos como formadores/as en la adaptación de una propuesta que busca privilegiar tanto la formación teórica como práctica, y que mantuvo como norte brindar una formación de calidad, y sostener el proyecto de nuestros/as estudiantes de ser profesores/as, a pesar de la complejidad del contexto.

Palabras claves: Didáctica - Educación sin presencialidad - Trabajo en equipo - Formación docente en contextos de pandemia - Calidad educativa.

INTRODUCCIÓN:

El presente trabajo se enmarca en la experiencia de adaptación de la propuesta de formación docente de la cátedra Didáctica General, a cargo de la Dra. Anahí Mastache, en el Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Universidad de Buenos Aires, a partir del decreto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (a partir de ahora ASPO) con motivo de la pandemia Covid-19. En esta oportunidad nos interesa compartir algunas reflexiones en torno a la experiencia de trabajo en equipo como factor clave para la calidad educativa en contextos de pandemia.

La ponencia se organizará en cuatro apartados. En primer lugar haremos referencia a la perspectiva teórica desde la cual comprendemos a la formación docente, y explicaremos brevemente en qué consiste la propuesta formativa que ofrecemos. Luego nos referiremos al marco teórico desde el cual comprendemos al trabajo en equipo, y su impacto en los procesos de toma de decisiones didáctico-pedagógicas para lograr una propuesta de calidad. Más tarde compartiremos la experiencia propiamente dicha, focalizando en el rol que jugó el trabajo colaborativo durante la adaptación de

* Licenciadas y profesoras en Ciencias de la Educación (UBA). Docentes de Didáctica General (cátedra Mastache) del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho (UBA). gbevacqua@derecho.uba.ar; carlasecco@derecho.ubar.ar

nuestra propuesta de formación. Finalmente, reflexionaremos en torno al desafío que asumimos como formadores/as en la adaptación de una propuesta que busca privilegiar tanto la formación teórica como práctica, y que mantuvo como norte brindar una formación de calidad, sosteniendo el proyecto de nuestros/as estudiantes de ser profesores/as.

DESARROLLO:

Enseñar a enseñar desde una pedagogía de la formación.

Desde el año 2013 en la asignatura Didáctica General, llevamos adelante una propuesta de formación docente diseñada por la Dra. Anahí Mastache centrada en la Pedagogía de la Formación (Ferry, 1997; Souto, 1993, 2000; Ardoino, 2005; Mastache, 2007, 2012), privilegiando no sólo el tratamiento de las cuestiones teóricas de la didáctica, sino también la inclusión de otras dimensiones que inciden en la tarea docente: las cuestiones normativas, organizacionales, y culturales que hacen a las instituciones educativas, las problemáticas del aprendizaje, la gestión de los grupos de estudiantes, entre otras. Si bien sabemos que algunos de estos aspectos se trabajan especialmente en otras asignaturas del profesorado, en Didáctica General decidimos considerarlos tangencialmente, porque lo creemos necesario para contribuir al desarrollo de una mirada que atienda a la complejidad (Morín, 1994) de las situaciones de enseñanza. En este sentido, el eje de nuestro trabajo en las clases son las mediaciones (Souto, 2015) requeridas para beneficiar la construcción de procesos de formación básica y al mismo tiempo sólida respecto a las herramientas conceptuales, metodológicas, y actitudinales imprescindibles para un buen desempeño docente.

Respecto al concepto de formación, nos gustaría aclarar su diferencia con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Mientras que el aprendizaje y la enseñanza tienen una base modelizada y privilegian el saber, o el saber-hacer, siendo bastante indiferentes al saber-ser; por el contrario, en la formación lo que está en juego es la comunicación, la cual supone un modelo de intercambio y no de transmisión (Ardoino, 2005), en la que se comprende al sujeto de manera integral, desde una perspectiva abarcativa y globalizadora que implica un involucramiento subjetivo y ciertos niveles de autonomía por parte del sujeto en formación. Como señala la Dra. Anahí Mastache (2012) nadie forma a otro, sino que la formación es un proceso personal e intransferible; diríamos que cada sujeto se forma a sí mismo, pero para esto es necesaria una regulación acompañante (Souto, 1993).

Desde este enfoque teórico diseñamos cada una de las clases de Didáctica General con la intención de generar experiencias (Larrosa, 2003) que tengan la potencialidad de provocar modificaciones en los sujetos en formación.

Por otra parte, en la planificación y el desarrollo de las clases de Didáctica General, contemplamos el desafío que implica derribar el mito o ilusión del a-didactismo propio del nivel superior (Camilloni, 1995). Dado que consideramos importante que los futuros profesores comprendan que, si bien dominar los conocimientos que son objeto de enseñanza es una condición para enseñarlos, ésta no es suficiente dado que se requiere además del dominio de otras habilidades técnicas y psicosociales (Mastache, 2007).

Tomando la conceptualización acerca del aprendizaje pleno de David Perkins (2010), podríamos decir que las intenciones de nuestras clases están ligadas a que los/as futuros/as profesores/as aprendan a enseñar. Ahora, ¿Cómo podríamos garantizar este propósito en la enseñanza sin presencialidad? ¿Qué cambios necesitábamos realizar a nuestra propuesta? Es a partir de la búsqueda de respuestas a estos interrogantes que iniciamos un proceso de toma de decisiones al interior del equipo.

El trabajo en equipo como factor clave de la calidad educativa en contextos adversos.

"los cambios en educación dependen de lo que los profesores hacen y piensan, algo tan simple y tan complejo a la vez" (Fullan, 1991:117)

Esta frase de Fullan (2016) nos invita a pensar en el impacto de las decisiones didáctico-pedagógicas sobre la posibilidad de realizar cambios en las propuestas de enseñanza. En educación solemos hablar de cambios con el propósito de alcanzar una mejora en la calidad educativa. Para Antúnez (1999) la **calidad educativa** no puede definirse desde conceptualizaciones estrictas ni universales, sino que la calidad es un concepto que se construye y reconstruye permanentemente en cada comunidad, negociando con los diferentes miembros, los criterios que van a constituir dicha idea. Antunez expresa: *"...calidad es por lo tanto, situaciones o acciones que tienen unas características que consideramos positivas en relación a unos determinados criterios o parámetros" (Antunez, 1999:3).*

El autor señala que algunos factores generales que se identifican con una educación de calidad persiguen valores como la igualdad, la justicia social, entre otros. Además considera factores específicos, entre los cuales destaca: la existencia de dispositivos y acciones para el desarrollo personal y profesional de los/as enseñantes; un ambiente de trabajo satisfactorio y estimulante; actuaciones concretas en relación a la atención a la diversidad de alumnos/as y profesores/as; y el trabajo colaborativo entre profesores/as.

Los cambios para mejorar la calidad educativa son el producto de procesos de toma de decisiones didáctico-pedagógicas que pueden darse con diversas modalidades. Son varios/as los/as autores/as que analizan y describen el impacto favorable del **trabajo en equipo** sobre la calidad educativa (Stolk y Fink, 1999; Antúnez, 1999; Lion, 2012; Fullan, 2016; Bolívar y Murillo, 2017). Sin embargo, Antúnez (1999) advierte que en la universidad el trabajo colaborativo entre los/as profesores/as, si se produce, suele ser en el terreno de la investigación y no así en el de la docencia.

Analizando las ventajas del trabajo en equipo Antúnez (1999) plantea que la acción sinérgica suele ser más efectiva y eficaz que la acción individual y agrega:

> *"la necesidad del trabajo en equipo como mecanismo para proporcionar una atmósfera que anime a los alumnos a trabajar con entusiasmo (...) por otra parte, la colaboración entre docentes y aún entre diferentes centros educativos, es uno de los factores clave relacionados con la mejora de los aprendizajes. Así lo certifican múltiples estudios clásicos de Little (1982), Purkey y Smith (1983), Stuart y Scott (1990)". (Antúnez, 1999:95)*

Ahora bien, el trabajo con otros/as no sólo se basa en la posibilidad de generar acuerdos, sino que también implica trabajar con el disenso; la diferencia de perspectivas, posturas ideológicas, experiencias y saberes, pueden dar origen a diversos conflictos.

Al respecto Paulero, Saavedra y Prezioso (S/F) indican que el conflicto es parte del proceso de toma de decisiones didáctico-pedagógicas, y que el mismo puede actuar como motor de cambio, estimulando la creatividad, y afianzando las relaciones cooperativas en la medida que se aborde desde el diálogo democrático y el respeto por las diferentes opiniones y sentimientos entre los miembros del equipo. Los/as autores/as identifican en los conflictos diferentes fases: origen, escalada, estancamiento y desescalada, y además reconocen distintos comportamientos frente a los mismos. Kilman y Thomas (1977) citados por Paulero, Saavedra y Prezioso (S/F) han clasificado cinco formas de abordaje de los conflictos: competir, ceder, conceder, evadir y colaborar. Las primeras

cuatro opciones se enmarcan dentro del paradigma ganar/perder de característica competitiva adversarial, mientras que **colaborar corresponde al paradigma ganar/ganar.** El comportamiento de colaboración tiene como requisito imprescindible el desarrollo de la confianza entre los miembros de un grupo de trabajo, cuando ese requisito se alcanza, surge el diálogo, la posibilidad de pensar con otros/as, y así se amplía el horizonte de soluciones posibles, situación más que ventajosa cuando pensamos en la toma de decisiones en contextos adversos como el de una pandemia.

A continuación relataremos cómo el trabajo en equipo nos permitió tomar decisiones didáctico-pedagógicas en la adaptación de la propuesta formativa durante la pandemia, conservando la calidad educativa.

El trabajo en equipo como garantía de calidad educativa en contextos de pandemia.

La pandemia sacudió al mundo, y con él, al sistema educativo en su conjunto. En apenas unos días las propuestas de enseñanza pensadas y diseñadas para la presencialidad debieron ser adaptadas a un contexto sin presencialidad.

La semana del 9 de Marzo de 2020, iniciamos las clases presenciales, recibimos a los/as estudiantes que acudieron a ese primer encuentro. A pocos días del inicio se anunció el cierre de las instituciones educativas, y a la semana el ASPO, obligándonos a tener que tomar decisiones acerca de cómo seguir enseñando. Como equipo pusimos en juego todos nuestros conocimientos y habilidades, e incluso desarrollamos saberes nuevospara encontrar soluciones a obstáculos que se iban presentando. Nuestra única certeza era que pasaríamos un tiempo sin poder volver a la facultad, sin embargo, la duración de ese tiempo era totalmente incierto; en algún momento se anunciaba que las unidades académicas reabrirían en el mes de Junio, luego en Agosto; tampoco sabíamos con claridad cuál sería exactamente la duración del cuatrimestre; sólo teníamos el convencimiento de que debíamos buscar los modos de garantizar el acceso a la continuidad de la cursada de cada uno/a de los/as estudiantes.

El proceso de toma de decisiones en la adaptación de la cursada no sólo nos exigió profundizar en el desarrollo de algunas habilidades técnicas en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, sino también nos interpeló a repensar los propósitos esenciales de nuestra tarea como formadores/as: ¿Qué sentido tiene seguir enseñando en este contexto?; ¿Qué valor tiene lo que enseñamos?; ¿Cuál es nuestro rol como formadores/as de docentes?; ¿Qué necesitan los/as futuros/as profesores/as? ¿Qué podemos ofrecerles?; ¿Qué fortalezas tenemos como grupo de trabajo?; ¿Qué puede aportar cada integrante para superar juntos/as las dificultades que se nos presentan?; fueron algunos de los interrogantes para los que tuvimos que construir respuestas en un proceso de trabajo mancomunado con el conjunto de los miembros del equipo de cátedra.

La posibilidad de tomar decisiones de manera colaborativa, nos permitió considerar diferentes perspectivas, indagar entre todos/as distintas alternativas que nos permitieran superar los obstáculos que se iban presentando. Las diferentes hipótesis de trabajo fueron construidas a partir de largos intercambios por whatsapp, correos electrónicos, reuniones virtuales, de las que surgieron acuerdos y desacuerdos. El trabajo en los desacuerdos nos dio la posibilidad de argumentar a favor de diferentes posiciones, escucharnos con atención, comprender desde qué lugar estaba pensando cada uno/a de nosotros/as, y cómo esa diversidad de pensamientos nos ofrecía ampliar la mirada sobre cada situación a resolver.

Los distintos intercambios nos permitieron, no sólo avanzar en la toma de decisiones, sino también escucharnos, contenernos, sostenernos como equipo, y de esta manera brindar también un sostén

emocional y en la tarea a los/as cursantes. En alguna de las reuniones la Dra. Mastache puso énfasis en la importancia de brindar algunas certezas en medio de tanta incertidumbre; la idea de "encuadre" y de "contrato didáctico-pedagógico" comenzó a tener un peso importante en cada una de las decisiones que fuimos tomando. El encuadre que daba un sostén a nuestra propuesta de formación se había roto, ya no iríamos a cursar a lafacultad, el cuatrimestre no comenzaría ni terminaría en las fechas dispuestas en el calendario académico; también nuestro contrato didáctico-pedagógico se veía modificado, los/as estudiantes no realizarían una observación de una jornada en una escuela secundaria, no podríamos como docentes recorrer el aula para realizar un seguimiento de los avances en las planificaciones de cada pequeño grupo. Ante estas pérdidas era necesario construir un nuevo encuadre y un nuevo contrato didáctico-pedagógico que nos permitiera seguir trabajando.

El proceso de toma de decisiones en cuanto a la adaptación de la propuesta de enseñanza y la construcción de un nuevo contrato, no sólo incluyó la voz de cada uno/a de los/as integrantes del equipo de cátedra, sino que también tuvo en cuenta la voz de los/as estudiantes, quienes a través de una encuesta fueron consultados/as acerca de sus posibilidades, disponibilidades, y preferencias respecto a la modalidad de cursada virtual.En este sentido, podemos decir que desarrollamos una nueva planificación en la que cada uno/a de los/as docentes y estudiantes se sintió parte de las decisiones tomadas, esto repercutió en el compromiso con la tarea, cuestión que se observó en la continuidad de la gran mayoría del número de inscriptos/as, en los buenos resultados obtenidos en cada una de las producciones que elaboraron y en el Coloquio final.

A continuación presentamos algunas de las decisiones tomadas:

- Generar espacios en muros virtuales, en dinámicas dentro de las clases sincrónicas que nos permitieran compartir emociones, darnos ánimo, apoyarnos, colaborar con el sostén del clima de trabajo durante el cuatrimestre.
- Adoptar una modalidad combinada de propuestas sincrónicas y asincrónicas.
- Reemplazar la visita a la escuela, por la observación de un material audiovisual intentando recuperar al menos en parte la experiencia de inmersión en el ámbito educativo.
- Favorecer el trabajo en pequeños grupos a través de la aplicación Zoom, o bien por videollamada de Whatsapp por grupo de práctico que permitiese a los/as docentes tener mayor cercanía con cada estudiante y con los pequeños grupos.
- Brindar la posibilidad de acceso en un único documento a las distintas propuestas que conformaban las clases correspondientes a cada semana.
- Disponer de un grupo de Whatsapp para tener un canal de comunicación más instantáneo con los/as estudiantes.

Cada una de estas decisiones fue producto de largos intercambios en los que buscábamos juntos/as priorizar el hecho de ofrecer las mejores oportunidades de aprendizaje para los/as futuros/as profesores/as. Así logramos trabajar sobre todos los contenidos propuestos en el programa, y las devoluciones de los/as cursantes respecto a la experiencia formativa brindada ha sido muy gratificante, dado que se valoró positivamente no sólo los aprendizajes alcanzados, sino también el acompañamiento, la contención, la dedicación y el compromiso con la tarea de enseñar por parte de la cátedra.

CONCLUSIONES:

A modo de cierre nos gustaría volver a las ideas de Serafín Antúnez (1999) quien destaca la importancia del trabajo en equipo entre los/as docentes y su relación con la calidad educativa, al mismo tiempo que advierte que dicha modalidad de trabajo es un campo escasamente analizado, que no suele darse en los equipos docentes del nivel superior universitario. La cátedra de Didáctica General a cargo de la Dra. Mastache persigue desde sus inicios la promoción y el ejercicio del trabajo en equipo entre los/as profesores/as, lo ejercita y lo promueve en los futuros/as profesore/as; convencidos/as del impacto positivo que esto tiene en la posibilidad de encontrar respuestas a las múltiples y complejas demandas que subyacen hoy a la tarea de enseñar, y a la posibilidad de brindar una buena calidad educativa.

Sin duda el trabajo en equipo y colaborativo de los/as docentes son centrales a la hora de abordar desafíos como los que se presentaron durante la pandemia. La posibilidad de pensar con otros/as de manera mancomunada nos brinda la garantía de ampliar el horizonte de construcción de respuestas y/o soluciones, contemplando una mayor variedad de perspectivas de análisis, y promoviendo procesos de toma de decisiones que efectivamente favorezcan la calidad educativa de la propuesta que reciben los/as estudiantes. Dado lo enriquecedor de nuestro proceso, consideramos valioso y necesario que otros equipos compartan sus experiencias, para favorecer el intercambio y hacer extensiva esta modalidad de trabajo cooperativa y colaborativa en el ámbito de la docencia universitaria.

BIBLIOGRAFÍA:

ANTÚNEZ, S. (1999) el trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. Educar N° 24. Universidad de Barcelona. Departamento de Didáctica.

ARDOINO, J. (2005): “Pensar la educación desde una mirada epistemológica”. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Ediciones Novedades Educativas.

BOLÍVAR, A. y MURILLO, J. (2017): “El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad”. En Weinstein, J. Y Muñoz, G. (Editores) “Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once Miradas”. Santiago de Chile. Ediciones Universidad Diego Portales.

CAMILLONI, A. (2007): “El saber didáctico”. Buenos Aires. Ed. Paidós.

CAMILLONI, A. (1995): “Reflexiones para la construcción de una didáctica de la educación superior”. Buenos Aires.

FERRY, G. (1997): “Pedagogía de la formación”. FFyL-UBA y Novedades educativas. Buenos Aires

FERRY, G. (1991): “El trayecto de la Formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica”. Paidós. Barcelona.

FULLAN, M. (2016): “De adentro para afuera y de abajo para arriba: Cómo el liderazgo desde el medio tiene el poder de transformar los sistemas educativos”. Disponible en http://redglobal.edu.uy/wp-content/uploads/2015/12/Deadentro-para-afuera-y-de-abajo-para-arriba_Fullan_Munby.pdf

LARROSA, J. (2003): “La experiencia y sus lenguajes”. En Seminario Internacional: “La Formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI “. Buenos Aires. Argentina.

MASTACHE, A. (2007): “Formar personas competentes. Reflexiones y experiencias”. Buenos Aires. Novedades Educativas.

MASTACHE, A. (2012): “Clases en escuelas secundarias”. Buenos Aires. Noveduc.

MASTACHE, A. y DEVETAC, R. (2017): “La formación jurídica: una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva”. Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho año 15, número 30, pp. 153-180. Buenos Aires, Argentina (ISSN 1667-4154).

MORÍN, E. (1994): “Epistemología de la complejidad”. En: Fried Schnitman, D. (comp.) Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Buenos Aires. Paidós.

PAULERO, R., SAAVEDRA, M. y PREZIOSO, D. (s/f) El conflicto en la institución educativa. Equipo de capacitación en Promoción del Diálogo y Prácticas Restaurativas en el ámbito Educativo.

PERKINS, D. (2010): “El Aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación”. Buenos Aires. Ed. Paidós.

SOUTO, M. (1993): “Hacia una Didáctica de lo grupal”. Buenos Aires. Miño y Dávila.

SOUTO, M. y otros (1999): “Grupos y Dispositivos de formación”. En: Tome 10 Colección Formación de Formadores. Noveduc. Buenos Aires. Argentina.

SOUTO, M. (2000): “Las formaciones grupales en la escuela”. Buenos Aires, Paidós Educador.

SOUTO, M. (2015): “Los pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente”. Buenos Aires. Homo Sapiens.

STOLL, L. y FINK, D. (1999): “Para cambiar nuestras escuelas”. Barcelona: Octaedro.

Enseñanza del derecho en la virtualidad: retos y oportunidades

Samanta C. Burgos*

RESUMEN

La enseñanza virtual del derecho en la educación superior implica el desarrollo de competencias docentes para utilizar eficientemente el caudal de recursos didácticos disponibles El objetivo del presente trabajo es presentar ciertos rasgos de la alfabetización digital y la creación de los espacios de seguridad pedagógicos y virtuales durante el proceso de enseñanza virtual del derecho.

Palabras clave: enseñanza virtual del derecho, alfabetización digital, privacidad, seguridad, confianza de la red pedagógica virtual.

I. INTRODUCCIÓN

La situación excepcional que vivenciamos en la actualidad ha implicado el quiebre del vínculo pedagógico tradicional entre educadores y educandos, interpelando al docente a la creación, adaptación y resignificación de la enseñanza del derecho. El paso de la presencialidad hacia la virtualidad total sucedió de modo disruptivo como consecuencia de la situación sanitaria excepcional. El cambio en las estrategias de enseñanza, metodología, planificación, se ha realizado en tiempos mínimos con hábil manejo de las estructuras disponibles, debiendo el docente adaptar el diseño de la clase y poder avizorar y proyectar posibles imponderables: si el aula es espacio de situaciones imprevistas, en la virtualidad esas situaciones se multiplican y mutan. La reflexión previa, durante y posterior a la clase se vuelve inevitable y necesaria. Los contenidos se intensifican y resignifican continuamente.

Si bien uno de los desafíos de la enseñanza de la profesión implica generar espacios de seguridad para que los estudiantes asimilen contenidos, resignifiquen los conocimientos, generen competencias y destrezas para un conocimiento cabal de la profesión, ¿de qué modo se trasladan esas estrategias a la virtualidad? ¿Cómo utilizar eficientemente las herramientas disponibles? ¿Es posible generar el vínculo con el alumno que asegure un proceso de enseñanza significativo en la virtualidad? ¿Cómo se posiciona el derecho como disciplina, como regulación de conductas, como instrumento de pedagogía social frente a las nuevas tecnologías?

A los debates actuales sobre la necesidad del derecho de adaptarse a las nuevas demandas de las sociedades tecnológicas actuales, se suman las particularidades que implica la enseñanza de la disciplina en la virtualidad. Si bien por contenido y currículum, el derecho posee una cierta ventaja respecto de otras disciplinas, se requiere de un enfoque presencial para enriquecer la práctica docente. A la enseñanza del derecho se le suma la capacitación en herramientas que permitan generar lazos de confianza con los alumnos en contextos de enseñanza virtual.

A lo largo de estas páginas de abordará una breve reflexión sobre los desafíos docentes de generar la necesaria confianza en la red pedagógica para lograr aprendizajes significativos en la enseñanza del derecho.

* Abogada UBA, Profesora en Ciencias Jurídicas UBA, Carrera Docente UBA, samantaburgos@derecho.uba.ar

II. VIRTUALIDAD Y ALFABETIZACIÓN DIGITAL

La educación virtual presenta rasgos que la diferencian de la educación presencial respecto a las estrategias de enseñanza, tiempos y los recursos didácticos utilizados. Desde el enfoque docente, se requiere de una planificación que abarque nuevos propósitos y objetivos, contemple tiempos, y varíe en el modo de presentación de los contenidos. Asimismo, se requiere una capacitación en el uso de las tecnologías de la información y alta velocidad de reacción ante los conflictos organizacionales. Desde el punto de vista del alumno, requiere un rol activo, concentración y atención a múltiples plataformas ya que se espera que intervenga activamente en el proceso.

Pero principalmente entre el docente y el alumno media un ambiente digital que interviene y altera los vínculos de la relación pedagógica tradicional. Un espacio digital con múltiples herramientas, diversas formas de comunicación, signos, códigos, etc., que el docente debe tener en cuenta para el planteo de su clase. Si bien la incorporación de herramientas digitales al proceso de enseñanza del derecho no es una novedad, cobra relevancia no solo el manejo eficiente de las herramientas digitales, sino también el abanico de circunstancias que implica el uso de determinados soportes de modo único, al prescindir de la presencialidad.

En este sentido, la alfabetización digital no solo implica el dominio de sistemas de comunicación, creación de documentos, navegación y destrezas en edición, grabación y diseño, entre muchas otras, sino además el conocimiento de cómo el uso de estas prácticas influye en la labor docente y en el proceso de enseñanza. En este sentido: "*La alfabetización no sólo es un problema técnico de adquisición de la mecánica codificadora de los símbolos de la lectoescritura, sino un aprendizaje profundo y global que ayuda al sujeto a emanciparse, a reconocer la realidad que le circunda y en consecuencia, a reflexionar sobre la misma y actuar en consecuencia con su pensamiento. La alfabetización, desde esta perspectiva, debe representar la adquisición de los recursos intelectuales necesarios para interactuar tanto con la cultura existente como para recrearla de un modo crítico y emancipador y, en consecuencia, como un derecho y una necesidad de los ciudadanos de la sociedad informacional.*"[1]

De este modo, desde una perspectiva amplia, no es suficiente que el docente traslade su planificación presencial a la clase virtual. El espacio, los tiempos, la concentración, la demanda de los estudiantes por el contenido cambió. El acceso a la bibliografía, el uso de diversas fuentes de información, el modo de requerir participación, colaboración y las pautas del diálogo educativo cambian, se transforman, se resignifican. La clase magistral en modalidad sincrónica pierde fuerza frente a otras propuestas más inclusivas y efectivas (y en muchos casos, más entretenidas). Se requiere un rol activo y pragmático. Incorporar actividades, bibliografía, generar debate, detectar argumentos, sesgos y falacias en un contexto de alta volatilidad en la que un *click*, una tecla mal presionada, una conexión defectuosa o un espacio habitacional inadecuado pueden hacer fracasar una excelente propuesta didáctica. Pensar antes, durante y luego de finalizada la clase se convierten en momentos reflexivos claves para lograr una labor satisfactoria. Recurrir al uso de tecnologías para capacitar a los propios alumnos para ser utilizarlas de modo eficaz e integrarlas a su práctica diaria profesional A su vez, los propios alumnos colaboran en el éxito de la clase al proponer herramientas creativas para incorporar a la enseñanza.

[1] Área Moreira Manuel, La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI, Revista Integra educativa. Disponible en http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432014000300002. Fecha de consulta 27 de junio de 2020

Sin dudas, estos cambios han implicado un avance en la enseñanza del derecho, enriqueciendo la presentación de los contenidos, el acceso al material bibliográfico y la propuesta de actividades que permiten una enseñanza de la disciplina desde un enfoque igualitario e innovador.

III. DESAFIOS DE EDUCAR EN LA VIRTUALIDAD.

A pesar de los innegables beneficios de la educación virtual en lo que respecta al uso de herramientas, presentación de contenidos, vías de comunicación en múltiples plataformas etc., hay otros rasgos para tener en cuenta. En principio, no solo deben poder garantizarse los requisitos mínimos de conectividad y acceso a los dispositivos para docentes y estudiantes sino además, tener en cuenta que el uso del espacio virtual implica la aceptación expresa y/o tácita de ciertas cuestiones que en tanto docentes de derecho y abogados debemos tener particularmente en cuenta. Frente a un mundo hiper conectado, hiper informado e hiper vigilado, las clases dejan de ser un momento finito en el tiempo, con sus códigos, temas, símbolos y signos propios y se transforma en un espacio compartible, opinable, criticable y debatible por parte de sujetos que no formaron parte del dialogo educativo. La reflexión se torna necesaria entonces no solo respeto de los contenidos que impartimos y el modo sino, además, respecto de las estructuras virtuales que sostienen los contenidos y su impacto en el rol del profesor y el proceso de enseñanza.

En este sentido algunas cuestiones para tener en cuenta tienen que ver con el uso, manejo y almacenaje de la información. El modo en que se almacenamiento y se resguarda la información y los contenidos. Tener en cuenta las implicaciones del uso gratuito de aplicaciones y prestar atención a términos y condiciones de uso. Tener en consideración el uso de programas que almacenan un gran caudal de datos cuyo verdadero uso no es en todos los casos del todo claro. Utilizar herramientas seguras para el intercambio de información entre docentes y estudiantes. Pulir procesos y establecer estándares que tengan en cuenta la sobre exposición docente y posibles pérdidas de privacidad. Durante la navegación en la búsqueda de información, tener en cuenta la necesidad de mantener actualizados los programas para evitar pérdidas irrecuperables de información. La huella digital informática se desdibuja en cuanto a los impactos y duración en el tiempo. La red no olvida ni borra, por lo tanto, debemos repensar nuestra práctica diaria, en términos de ofrecer contenidos originales pero seguros y plantear las actividades que contextualicen los contenidos.

Si la contracara de la sobreexposición docente parece ser la despersonalización del estudiante, el docente deberá tener en cuenta los mecanismos disponibles para generar un grupo de estudiantes responsables y comprometidos. En este sentido, ante problemas de conexión que no permiten el encuentro con los estudiantes, ni reaccionar frente a las incertidumbres o consultas, se requiere de un auditorio activo, permeable al diseño actividades inclusivas, que demuestren de modo sincrónico o asincrónico su compromiso académico, apropie el contenido y se comprometa con la totalidad del grupo, democratizando la clase.

Finalmente, el uso de redes sociales es válido para generar conocimiento colaborativo. En este sentido, es necesario establecer pautas para el diálogo, el debate y el intercambio de ideas. Hay que recordar que todo se interpreta y resignifica con el tiempo a partir de los cambios sociales. El uso de redes públicas implica que el dialogo deja de ser entre las partes, se vuelve colaborativo e invita a tener en cuenta la descontextualización y fragmentación del contenido

Estas implicancias tampoco escapan a los procesos evaluativos. A pesar de las herramientas disponibles que brindan métricas estrictas de las calificaciones, la enseñanza virtual requiere de una evaluación integral, donde se tengan en cuenta múltiples instancias y factores que en influyen al

momento de evaluar. Los errores no son ajenos en este ámbito, aunque adquieren otro sentido y formas de abordaje. [2]

IV. ALGUNAS IDEAS EN LA IMPLEMENTACION DE ESPACIOS VIRTUALES

En este contexto, ¿Cómo generar lazos pedagógicos de calidad? ¿Cómo se logra la confianza en la red pedagógica para generar espacios de seguridad pedagógica y virtual que aseguren aprendizajes significativos y el logro de objetivos y competencias? ¿Debe el docente resignarse frente a las consecuencias imprevisibles de su actividad o pueden ser el motor para generar nuevos cambios?

Respecto de la labor docente, en el plano de la planificación de la clase es interesante pensar propuestas que integren el propio proceso de construcción del conocimiento del docente; la experiencia adquirida dentro de la profesión y la reflexión obtenida a partir de las propuestas de enseñanza previas; todas ellas adaptadas al contexto virtual. En este sentido, recuperar contenidos académicos, pero con una idea de implicación y emoción ayuda en la formación de futuros profesionales del derecho asimilando contenidos de modo responsable y comprometido "*A la hora de programar actividades significativas para los estudiantes reconocemos que se trata de diseñar aquellas que recuperen la implicación, la emoción. La significatividad social se construye al entender los conocimientos en una trama de relaciones o vínculos, tal como se presentan en el mundo científico y en el acontecer cotidiano. Los hechos y fenómenos cobran significación, según como puedan explicar los problemas y en tanto no se desarticulen en conceptos fragmentados*" [3]

La reflexión sobre la práctica docente se resignifica en la virtualidad: se torna imperioso reflexionar de modo previo a la clase, para idear la planificación e imaginar escenarios posibles; durante la clase, para reorganizar la planificación en función de las nuevas demandas cognitivas y virtuales, apreciar el clima de la clase, mediar en las interacciones, detectar errores, etc., y luego de finalizada la clase, para analizar el resultado y construir nuevos saberes a partir de la experiencia adquirida. En este sentido, el intercambio entre colegas, miembros de la comunidad académica enriquece la práctica. En este sentido: *"La práctica reflexiva puede ser solitaria, pero también pasa por grupos) solicita opiniones especializadas externas, se inserta en redes e incluso se apoya en formaciones que dan herramientas o bases teóricas para comprender mejor los procesos en juego y a uno mismo."*[4]

Así, en el contexto virtual es muy importante informar previamente a los alumnos cuáles son los propósitos del docente y los objetivos que se esperan en cada clase. De este modo el estudiante conoce con anterioridad el tipo de actividad que el docente realizará y el modo de intervención que se espera. Asimismo, brinda mayor seguridad para tener listas las herramientas informáticas, reduciendo el margen de problemas y evitando fallos en de la actividad. La bibliografía, compartida por medios seguros, adquiere significatividad cuando es variada y se presenta en diferentes soportes y enfoques. Esto permite proponer actividades en la cuales se propone casos difíciles, para abordar diferentes respuestas. Por ejemplo, ante las teorías de las justica es posible analizar efectivamente la perspectiva utilitarista a partir de un dilema ético sucedido en la propia virtualidad. Esto permite que el alumno note las conexiones entre su accionar y los desafíos de la profesión y proponga resoluciones novedosas.

---

[2] Ofqual's A-level algorithm: Why did it fail to make the grade?. Disponible en https://www.theguardian.com/education/2020/aug/21/ofqual-exams-algorithm-why-did-it-fail-make-grade-a-levels. Fecha de consulta: 03 de noviembre de 2020

[3] Litwin, E.,(2016) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos, Paidós, Buenos Aires. p.75

[4] Perrenoud, P.,(2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, Grao, Barcelona, p.192

El apoyo por parte del contexto administrativo y organizacional de las facultades es clave para brindar soporte en el uso de herramientas, brindar capacitaciones y fomentar el dialogo entre la comunidad académica, los departamentos y las cátedras. Asimismo, es fundamental tender puentes y contar con el apoyo y *expertise* de equipos técnicos de otras facultades, generar un dialogo multidisciplinario que permita un abordaje integral y se arribe resultados satisfactorios.

Pero fundamentalmente, para generar "espacios de seguridad pedagógicos" entre docente y estudiantes, no es un dato menor la importancia de la confianza en la red pedagógica. Generar vínculos confiables y duraderos para con el docente y entre los futuros profesionales del derecho En este sentido, recordando a Cornú: *"La confianza se presenta habitualmente como una categoría ética, que se puede estudiar en relación con la promesa, la fidelidad o la amistad. Pero es en una perspectiva política, democrática, que la confianza adquiere su importancia. La democracia consiste en "hacer confianza" (que tiene un sentido que "tener confianza no da") a los ciudadanos para que puedan ser jueces y actores de las decisiones que les conciernen. Una educación que apunta a hacer ciudadanos debe estar particularmente atenta a la importancia de esta cuestión, de la confianza en la educación".*[5]En este sentido, crear espacios de debate con el alumno, a partir del planteo de casos que inviten a una resolución colaborativa en la que se pida no sólo asimilación de contenidos sino opinión personal, facilita el conocimiento y permite conocer al estudiante, al grupo, realizar un diagnóstico de la clase y plantear evaluaciones integrales acordes. Asimismo, encontrar posiciones concurrentes y debatir las divergentes conforme las pautas del diálogo educativo, permite crear espacios de confianza y pertenencia con la institución y con el docente.

V. CONCLUSIÓN

A lo largo de estas breves páginas se han expuesto algunas cuestiones a tener en cuenta para lograr un proceso educativo que permita a los docentes generar espacios de enseñanza creativos, seguros y confiables en la labor de enseñar. La alfabetización digital como desafío de la sociedad actual para formar ciudadanos en general y profesionales del derecho en particular en un plano de igualdad. Recordar la importancia de la planificación creativa, aprovechar el inmenso caudal de herramientas disponibles para presentar la clase, que generen aprendizaje colaborativo, crítico y comprometido. Tener en cuenta las implicancias en el uso de las herramientas informáticas y las posibles consecuencias en el espacio virtual. En este sentido, el diálogo entre colegas, el apoyo de las instituciones para fortalecer la pertenencia académica y el compromiso del vínculo entre docentes y estudiantes es clave en miras a la formación de un docente reflexivo y comprometido.

La práctica docente tradicional nunca ha sido ajena a las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, conflictividad y singularidad. Sin embargo, en contextos virtuales, se presentan nuevos retos que demandan que el docente haga frente a nuevas circunstancias con creatividad, apoyo, responsabilidad y compromiso.

Igualarnos, formar ciudadanos responsables, profesionales éticos y críticos es sin dudas uno de los grandes desafíos de la actualidad.

[5] Cornu, L. (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio G. y otros Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Novedades Educativas.

VI. BIBLIOGRAFIA

Area Moreira Manuel, La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI, Revista Integra educativa.

Cornu, Laurence (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio G. y otros Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Novedades Educativas. Buenos Aires

Liwtin E, (2016) Edith, El oficio de enseñar. Condiciones y contextos, Paidós, Buenos Aires,

Merieu, P. (2003), Frankenstein educador, 2003, Alertes, Barcelona

Perrenoud, P. (2004), Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, Grao, Barcelona, Schön, Donald (1998): El profesional reflexivo. Paidós. Barcelona.

Desafíos del aprendizaje en épocas de pandemia. El método de casos como herramienta de enseñanza. Su aplicación en contextos virtuales

Patricia Carina Calpanchay Suárez*

El aprendizaje en épocas de pandemia nos obliga a replantear nuestra práctica docente. Este aporte tiene por propósito dar cuenta de pequeños hallazgos encontrados en relación al método de casos en la enseñanza del derecho – con motivo de un proyecto de investigación- y visibilizar su aplicación en contextos mediados por la virtualidad.

El proyecto "El método de casos como herramienta de enseñanza; formación y transmisión jurídico-social para docentes y estudiantes" aprobado por resolución rectoral N° 1362/18 de la Universidad Católica de Salta (UCASAL), surgió a partir de la reflexión sobre la "propia práctica docente" de la cátedra de "Introducción al Derecho" (primer año de la carrera de abogacía) de la facultad de Ciencias Jurídicas. La reflexión sobre la propia práctica, denota un compromiso del docente con la calidad de la educación, en este caso, con la educación superior. Esta cátedra ha venido trabajando durante varios años con casos prácticos y jurisprudencia. Asimismo, cuenta con un casebook (un libro de casos) como un recurso didáctico que ayuda en el "qué hacer" docente.

Es así, como docentes, nos planteamos las siguientes preguntas: ¿Cómo hacer para enseñar el derecho de un modo más próximo a la realidad profesional del abogado? ¿Se puede enseñar derecho de una manera diferente a la enseñanza tradicional? ¿Este método de enseñanza y aprendizaje que empleamos a diario nos permite alcanzar nuestros propósitos docentes? ¿Qué otras facultades de derecho del país emplean la metodología por casos?

Esta investigación analiza el contexto institucional de las universidades, más precisamente algunas facultades del derecho del país que emplean el método de casos y se encuentra enmarcada en el año lectivo 2019. Estas facultades de derecho son: la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Austral y Universidad Católica de Salta (UCASAL).

La investigación se realizó, epistemológicamente, desde las ciencias de la educación y el derecho, específicamente desde la pedagogía jurídica.

Cada institución universitaria (cada universidad, más precisamente cada facultad de derecho) está marcada por una nota de particularidad, que no es otra cosa que la "cultura institucional". Analizar el concepto de cultura institucional es de vital importancia, hemos podido descubrir con esta investigación que cada institución tiene sus propias particularidades, sus propios planes de estudios, sus programas, centros de formación docentes, centros de investigación, e incluso su propia concepción filosófica sobre ¿Qué es el derecho?, su propia trayectoria, modelos de vínculos, etc. Todos estos son componentes de la cultura institucional, pero ahora, merece especial atención "la metodología de enseñanza universitaria" en especial sobre nuestro objeto de estudio que es el "método de casos".

El carácter complementario del método de casos - como un hallazgo de la investigación- puede ser analizado desde dos puntos de vista. Desde un primer punto de vista, el método de casos se presenta en las universidades como "complementario" de la enseñanza de los contenidos teóricos. Según el

* *Docente Introducción al Derecho y Sociología de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Católica de Salta. calpanchaypatricia@gmail.com*

diccionario de la Real Academia Española "complementario" significa "que completa o perfecciona algo". Es un método de enseñanza complementario en la formación del abogado. Esto encuentra razón de ser en nuestro sistema jurídico "continental europeo" "codificado". En este sentido, en la obra de RabbiBaldi Cabanillas (2019) "Lecciones de teoría del derecho. Una visión desde la jurisprudencia constitucional" el Dr. Consolo Maximiliano expresa que "Es importante considerar, pues, que el aprendizaje basado en casos mira la realidad, partiendo su enseñanza de ella, bien que sin desmedro de la teoría. Esto permite inferir que en este tipo de metodología la relación entre la teoría y de la práctica es de complementariedad" (2019, p. 49). Cuando los docentes refieren a "complementario de lo teórico" quieren decir que además de "la teoría" que se desarrolla en cada clase, utilizan los casos prácticos o casos jurisprudenciales como una estrategia más de enseñanza.

El método de casos tiene además un carácter "instrumental", esto implica que se convierte en un instrumento para transmitir determinado contenido pedagógico e incluso un instrumento para desarrollar y potenciar habilidades cognitivas. En ese sentido, el método de casos es un "medio" para un "fin". Como "medio" es una herramienta y ese fin, no es otro, que lograr el aprendizaje en el alumno.

Pero, "lo teórico" se convierte en necesario e imprescindible para resolver "lo práctico". Es decir, para resolver los casos prácticos y analizar la jurisprudencia.

El método de casos, fue nuestro "objeto de investigación". Si bien, el término "método de casos" nos puede representar socialmente (formas de conocimiento cotidiano con anclaje en la realidad) el sistema del *commonlaw* de los Estados Unidos (EEUU), no podemos dejar de precisar que éste método se aplica en las universidades del país, tal vez no de la misma manera o forma. Incluso en los EEUU el método fue modificándose con el correr del tiempo. Digamos que, las facultades de derecho del país tienen construido "su método de casos". Se trataría de un "método de casos argentinizado" e incluso, más precisamente, podríamos hablar de la existencia de una "enseñanza por casos". Ello teniendo en cuenta nuestro sistema jurídico. Esto último implica analizar el objeto de estudio desde una perspectiva del mundo de la experiencia vivida por las personas. Por ello nos propusimos, comprender a través de entrevistas con los docentes, ¿Qué entienden ellos por método de casos? ¿Qué entienden por casos? ¿Y si ellos lo aplican?

Un autor moderno que aborda conceptualmente al método es Palacio Sergio (2017, p. 134) en su obra "Pedagogía jurídica" expresa que "(el método) sirve eficazmente para enseñar a los alumnos a reflexionar y razonar acerca de las decisiones judiciales como problemáticas jurídicas específicas y captar la estructura de esas decisiones. En síntesis, para enseñar el razonamiento legal". Agrega también, "Algo que los docentes de derecho deben tener presente es que el sentido del aprendizaje con esta técnica, lo constituye el poder captar la estructura de las decisiones legales, es decir entender el razonamiento legal" (p. 134). En igual sentido el Dr. Flores Oscar – docente de la Universidad Nacional de Tucumán- en la obra "Un método critico de enseñanza y aprendizaje del derecho" agrega que Langdell en EEUU proponía "enseñar derecho exclusivamente a través del análisis de fallos y discusión en clase. Se inició como un método científico de descubrir principios de derecho. Según Langdell, los principios del derecho, como los de toda ciencia podían conocerse por inducción. A partir de la lectura de algunos casos relevantes, se inducían las líneas generales" (2019, p. 9). Ambos autores, juntamente a RabbiBaldi Cabanillas en su obra ya citada, tienen en común una vinculación que hacen del método de casos con el "mundo anglosajón, el Common Law", el sistema jurídico- donde hizo carrera el método- , especialmente la labor de los jueces y en la relevancia de los precedentes judiciales, a nuestro parecer más precisamente a las decisiones judiciales. En efecto: se vincula al método de casos con el análisis de las sentencias judiciales (jurisprudencia). De ahí que, las

estructuras de las obras de los profesores Flores y RabbiBaldi compartan el mismo esquema de abordaje en el trabajo con casos. Ese esquema al que hacemos referencia es el siguiente: básicamente, se analiza una sentencia judicial(resolución judicial) de un tribunal- sea corte de justicia o tribunal ordinario de justicia-, se vincula un "tema teórico", un contenido teórico, con una sentencia judicial, debido a que esta última contempla determinada temática relevante en razón de la enseñanza a impartir. Vinculación que, tiene como objetivos: descubrir principios, ejercitar el pensamiento crítico del alumno, entender el razonamiento legal. Estos objetivos se alcanzan o se procuran alcanzar, a través de una serie de preguntas críticas formuladas por el docente y que interpelen al alumno. Aquí, el rol de alumno consiste en "analizar".

En otro orden de ideas o representaciones sobre el método de casos encontramos a autores como Pitrau Osvaldo, Seda Juan, Medina Graciela y Ackerman Mario. En estas obras, se resalta un elemento fundamental del método de casos "el problema", en este sentido Campari Susana (2011, p. 113) en "Formación pedagógica en derecho" sostiene que, "Un caso es un relato cuidadosamente elaborado que plantea una situación problemática extraída de la vida real, que requiere análisis, investigación, toma de decisiones y resolución y que se presenta en la clase con un objetivo didáctico previamente definido. Si no hay un problema no hay caso". Esta afirmación es concluyente "Si no hay un problema no hay un caso" y, en consecuencia sobre éste problema el alumno debe poner en ejercicio ciertas habilidades cognitivas para analizar, investigar, tomar decisiones y resolver. Otro elemento que se resalta en esta última definición es que, ese problema es "extraído de la vida real" y aquí, siguiendo a Pitrau Osvaldo (2017, p. XII) en "Casos de derecho sucesorio" el método "encuentra su fundamento en las denominadas técnicas de simulación, basadas en reproducir situaciones semejantes a la realidad, pero dentro de un aula". El autor agrega que "(…) y el docente hará las preguntas basadas en supuestos prácticos que simulan situaciones reales, guiando al aprendiz a encontrar la solución" (Pitrau Osvaldo, 2017, p. XIII). Es interesante la concepción de Pitrau Osvaldo sobre el método de casos que él llama con más propiedad "el método de casos prácticos" fundamentado en las técnicas de simulación, en la mayéutica socrática (en referencia a Sócrates y Platón) y en el aprendizaje afectivo. Las obras de este segundo grupo de autores, comparten en común la siguiente estructura de un "caso práctico": Un título inicial que es básicamente el tema sobre el que versa el caso. Luego consta "el planteo" que es el planteamiento de la situación problemática a resolver "un problema". A continuación, una referencia a jurisprudencia indicando año, tomo y folio (no en todos los autores se repite). Y por último, se expresan las tareas a realizar por el alumno. Estas "tareas", no son otra cosa que preguntas sobre las cuales el alumno no tiene una solución, sino que es él a través de su razonamiento quien debe llegar a ellas. A diferencia de una sentencia judicial que consta de una solución-dada por los jueces-, aquí es el alumno que debe llegar a dicha solución colocándose en diferentes roles, ya sea como abogado de la parte actora o de la parte demandada e incluso en el mismo rol de juez, pero lo que quiero resaltar es que, estos casos prácticos implican siempre un "hacer", más precisamente "un resolver" por parte de los alumnos.

Estas concepciones sobre método de casos o enseñanza por casos son también las que fluyeron a través de las distintas entrevistas realizadas en el trabajo de campo durante el proyecto de investigación.

Reflexiones sobre el método de casos y la evaluación en contexto de pandemia:

Este contexto de pandemia sobre todo para los docentes del sistema presencial nos impulsó a reflexionar sobre nuestra práctica docente. Antes de la pandemia, el aula virtual era un espacio complementario- si se lo usaba- en la enseñanza donde el docente subía algún material de lectura, hacía anuncios, subía algún video, artículo, etc. La comunicación se daba "cara a cara". Ahora, el aula virtual es "el canal de comunicación por excelencia y el único con el que contamos.". Es un espacio donde hay actividades para hacer, donde se produce el encuentro sincrónico y a-sincrónico. Sin duda, que este contexto de pandemia nos obliga a replantear la práctica docente y reflexionar sobre la misma, la forma de plantear actividades de aprendizaje, la evaluación, etc. Respecto de la evaluación, tenemos que tener presente que el alumno ya cuenta con ciertos recursos en su domicilio como libros, internet, etc. Pero sobre todo porque nuestra concepción de evaluación es formativa o de seguimiento. Si adherimos a esta concepción –evaluación como proceso- nuestra forma de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje no se reduce a que el alumno reproduzca un conocimiento sino que demuestre ciertas habilidades cognitivas y cómo emplea ese conocimiento o contenido.

Esta hibridación entre la presencialidad y la virtualidad o solamente desde la virtualidad nos desafía no solo como docentes sino como partes de una misma institución. Ahora, tenemos que ser más creativos, no digo que antes no lo fuésemos, sino que tenemos que seleccionar de manera más precisa los recursos pedagógicos que nos permitan llegar a los objetivos propuestos en base al contenido. Cada foro de participación, cada tarea debe ser pensada en pos de pretender que el alumno alcance determinado objetivo, que aprenda cierto concepto y lo aplique o que realice determinado razonamiento. Y aquí, aparece la planificación del docente. Esta competencia docente que le ayudará a diagramar las distintas actividades. Y esto es importante, porque dijimos que cada actividad está encaminada a que el alumno desarrolle determinados objetivos.

Y es aquí, donde aparece el método de casos y el modelo pedagógico denominado *FlippedClassroom*. Este último puede utilizarse tanto en un sistema presencial como *blendedlearning* o a distancia. Desde la cátedra de Introducción al Derecho sistema campus virtual, hemos implementado talleres (webinarios) en los cuales debatimos sobre los distintos casos previamente trabajados por los alumnos, utilizando de esta manera ese espacio de encuentro para debatir, compartir y aprender. En este contexto, el rol del alumno es activo, es quien participa, comparte sus puntos de vistas, opiniones y el docente es un coordinador. A diferencia de método de enseñanza tradicional donde solo el docente habla y el alumno tiene una escasa participación. En ese sentido, a la explicación de los contenidos teóricos el alumno accede a través de videos previamente elaborados por el docente. Entonces, los webinarios se convierten en un espacio donde se producen el debate y el aprendizaje crítico sobre la materia. En efecto, en los contextos virtuales se puede lograr en el alumno un aprendizaje significativo. Un docente de derecho constitucional de la universidad Católica de Salta nos comentó sobre este punto- con motivo del proyecto de investigación mencionado- con las siguientes palabras "… incluso las plataformas que existen en distancia permiten más que en la presencialidad el trabajo con método de casos porque hay muchas herramientas que se pueden usar en el sistema, como foros (de debate o participativos), herramientas a-sincrónicas que no tenemos en la presencialidad que los sistemas virtuales lo permitan". Este, es un punto de vista interesante, en la plataforma virtual de UCASAL no solo contamos con foros sino también con otros recursos como la wiki colaborativa que permite un trabajo colaborativo, glosarios, collaborate blackboard para las clases on-line (webinarios), etc. Aquí, la planificación del docente es esencial para el logro de buenos resultados de aprendizajes y competencias en los alumnos. Sin duda el acompañamiento

institucional a través del personal técnico es de vital importancia para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Personalmente, pienso que en estos tiempos de pandemia, el rol del docente se ha ampliado. El docente debe ser un facilitador, coordinador de recursos pedagógicos para que el alumno aprenda. Un docente que trata de hacer pensar, de incentivar, que motiva y enseñar a pensar el derecho. La pandemia puede ser vista como una oportunidad para replantear nuestros modos de enseñanza, y sobre todo una oportunidad para introducir las TIC´s definitivamente en el aula. No podemos seguir desconfiando de las tecnologías, ya que estas han llegado para quedarse; al contrario, las tecnologías deben ser nuestras aliadas en el proceso educativo. Por último, la pandemia puede ser un buen puntapié inicial para que dejemos de percibir lo virtual como un entorno de no- presencialidad, y en cambio, entendamos a la educación toda como un proceso que se da a partir de la interacción de diversas formas de co-presencia, algunas mediatizadas otras no-mediatizadas.

Bibliografía:

Rolleri Gabriel & Pitrau Osvaldo. “Casos de derecho sucesorio”. Bs. As.: Astrea, 2017.

Palacio Sergio, “Pedagogía Jurídica”. Bs. As.: Estudio, 2017

Fischman Fernando & Seda Juan, “Formación Pedagógica en Derecho”. Bs. As.: Miño y Dávila. 2011.

RabbiBaldi Cabanillas, “Lecciones de teoría del derecho. Una visión desde la jurisprudencia constitucional”. Bs. As.: Ábaco, 2019.

Flores Oscar, “Un método critico de enseñanza y aprendizaje del derecho”. Tucumán: Libro digital, 2019.

La didáctica en crisálidas: innovación pedagógica a través de tutorías universitarias

Pablo Colmegna[*], **Noelia Matalone**[**] y **Katia Rosenblat**[***]

"…hay una familiaridad práctica, innata o adquirida con los signos,
que hace de toda educación algo amoroso, pero también mortal.
No aprendemos nada con quien nos dice: "hazlo como yo".
Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen "hazlo conmigo"
y que en vez de proponernos gestos que reproducir
saben emitir signos desplegables en lo heterogéneo."
Gilles Deleuze

1. Introducción

Esta ponencia propone la implementación de un sistema de tutorías en los cursos de la carrera de abogacía de la FDUBA, con el fin de adecuar los procesos de enseñanza a los distintos contextos que atraviesa nuestra población estudiantil, a la luz de una perspectiva más humana de la docencia y con miras a la formación de futuras/os abogadas/os con un perfil de aprendiz social. El disparador surge como consecuencia de la adaptación del acompañamiento pedagógico a distancia, debido al COVID-19, que reforzó (o debió reforzar) la presencia docente en el seguimiento del aprendizaje de las/os cursantes. Gracias al apoyo de nuestra profesora Cynthia Kolodny, esta propuesta enfatiza la necesidad de innovar en los dispositivos didácticos, la relevancia científica y pedagógica de las tutorías, su plausiblidad institucional en la FDUBA, y sus ventajas como promotoras de destrezas y habilidades en les estudiantes. En conclusión, presentamos un proyecto que, a través de la flexibilidad y de la empatía, pretende mejorar y potenciar la calidad educativa, así como aumentar los índices de retención del estudiantado.

2. Relevancia científica y fundamentación pedagógica

Los propósitos[1] de la implementación de este conjunto de estrategias y recursos son los de transmitir, compartir y crear conocimiento, teniendo como meta un proceso de aprendizaje enriquecedor y significativo que fomente la resolución de conflictos jurídicos. Esto deriva en una relación potente entre la teoría y la práctica, que se convierte en una caja de herramientas muy útil a lo largo de la carrera.[2]

Este proceso debe considerar aspectos sociológicos, culturales, políticos, simbólicos e intersubjetivos,[3] que entendemos esenciales para la formación superior en una universidad nacional.

[*] Abogado y docente en derechos humanos (UBA), especialista en derechos humanos (CLACSO) y maestrando en relaciones internacionales (UBA), pablocolmegna@derecho.uba.ar
[**] Abogada (UBA), investigadora y docente en derecho penal e internacional penal (UBA-UNDAV-UTDT), especialista en derecho penal y maestranda (UTDT), nmatalone@derecho.uba.ar
[***] Abogada (UBA), docente en derecho penal e internacional (UBA), maestranda en justicia transicional, derechos humanos y Estado de derecho (Geneva Academy of International Humanitarian Law and Human Rights), krosenblat@derecho.uba.ar.
[1] Ver: DAVINI, M.C., *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores,* Santillana, Buenos Aires, 2011, p. 149.
[2] Ver: MASTACHE, A. "Filosofía de las ciencias particulares y didácticas especiales", Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año VII, N°13, Miño y Dávila Editores, p. 18.
[3] DAVINI, M.C., *op cit*, p. 10.

Un punto importante es el aspecto emocional, en tanto aprendizaje significativo, para lo cual les docentes suelen acudir a movilizar a sus estudiantes, a conmoverles para promover su imaginación, a veces a través de dramatizaciones, reproducción de música, o aportes de especialistas de otras disciplinas.[4]

Esta mediación pedagógica tiende a trazar puentes entre les estudiantes, la institución (con sus docentes, sus trámites y sus posibilidades) y los contenidos teóricos.[5] Por supuesto que la función de les docentes ya no se limitará a exponer contenidos teóricos. Por el contrario, se ocupará de construir conjuntamente, desde el vínculo "tutor-estudiante", un andamiaje que les permita transitar la experiencia universitaria a través de la reflexión, la indagación y la práctica de involucrarse en la búsqueda de soluciones innovadoras,[6] donde les estudiantes no sólo aprueban materias, sino que son principalmente aprendices sociales.[7]

Es evidente que la labor de le tutor excede el proceso comunicativo del aula, dado que responde a consultas y amplía la información en otros espacios diferentes al de su vínculo educativo, con el fin de orientar el aprendizaje de un modo dinámico, participativo y bidimensional. Este contacto estrecho permite, a su vez, constatar si la planificación de le tutor está funcionando, o si tiene que hacer ajustes para que le estudiante logre resolver obstáculos, identifique y aborde coyunturas diversas y no se deje paralizar por las vicisitudes.[8]

3. Las tutorías como dispositivo de enseñanza

La modalidad de instrucción didáctica, formulada por David Perkins, se caracteriza por estar enfocada en una manera de enseñar basada en la *"presentación clara y correcta de la información por parte del docente y de los textos. Su objeto central es la explicación, exponiéndose los qué y por qué de un determinado tema"*.[9] El alcance de procesos cognitivos más sofisticados, tales como los vinculados con la creatividad, están lejos del método tradicional de enseñanza centrado en el estudio estático de las normas.

Las tutorías permiten humanizar la enseñanza a través de la generación de vínculos más estrechos que los que se dan en el acotado tiempo y espacio de una clase tradicional. Comprenden las realidades de les estudiantes, que las aprovechan con fines vocacionales, y evitan que se desmotiven. Le tutor orienta a sus estudiantes, es una figura de apoyo y confianza que busca evitar que, en ámbitos tan masivos, muches se sientan muy soles, muy perdides. Por esta razón, apunta a respaldar a les estudiantes en sus trayectorias universitarias y a favorecer su formación integral, la cual comprende su desarrollo personal y social.[10]

[4] LITWIN, E., *op cit*, pp. 84-87.
[5] *Ibidem*, p. 19.
[6] *Ibidem*, p. 30.
[7] *Ibidem*, p. 90.
[8] Ver: CARDINAUX, N. y CLERICO, L., "La formación docente universitaria y su relación con los ´modelos´ de formación de abogados", en AAVV, *De cursos y de formaciones docentes*, Departamento de Publicaciones - Facultad de Derecho - UBA, Buenos Aires, 2005, pp. 11-12.
[9] PEROSI M.V., Estrategias de tutoría para la interacción en entornos virtuales, CITEP, 2012. Módulo 2. p.6.
[10] AA.VV.. Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores, p. 105 y 107.

Por lo tanto, les buenes tutores deben tener conocimientos sobre la institución y las estrategias de enseñanza, así como elegir cumplir su rol.[11] Además, deben generar un ambiente de empatía, romper con la diferencia verticalista entre estudiante y docente propia del método tradicional de enseñanza, poseer competencias relacionadas con la comunicación horizontal, respetuosa, con buena predisposición, y contar con disponibilidad y entusiasmo por los posibles logros.[12] Esto no quiere decir que la tutoría sea una intervención psicopedagógica, más allá de que pueda requerir apoyo interdisciplinario.[13] En efecto, recomendamos que exista un espacio adonde derivar las situaciones que excedan la práctica docente.[14]

Al respecto, la figura de le tutor, como dispositivo de enseñanza, está vinculada con un reciente cambio de paradigma acerca de la relación docente-estudiante. Así, señala Perosi que le docente ahora recibe el nombre de *"facilitador"*, *"tutor"*, *"moderador"*, *"monitor"*, *"guía"*, *"consejero"*, *"asesor"* y le estudiante adquiere cada vez más el carácter de "participante" o *"aprendiz"*.[15]

Asimismo, el aprendizaje flexible transforma a le docente en mentor y facilitador del aprendizaje; permite la enseñanza y el aprendizaje en distintos lugares, físicos y virtuales, otorga flexibilidad en los ritmos y métodos de aprendizaje; y resulta un modelo centrado en le estudiante más que en le docente, lo que tiene la consecuencia de promover la independencia y la autonomía necesarias para conducirse en la vida extrauniversitaria.[16]

Entre las características más importantes de une tutor, podemos mencionar: escuchar pacientemente, generar vínculos duraderos, no abusar de la autoridad, destinarle tiempo a su rol, compartir sus intereses, ser constructive, saber pedir ayuda, empatizar, ser flexible, escapar al pensamiento binario (profesor-estudiante) y respetar a las personas jóvenes.[17]

En ese sentido, la tutoría es inseparable de las pedagogías centradas en la subjetividad, en asistir a personas concretas en situaciones específicas.[18] Se trata de una práctica orientada a una finalidad, la cual es determinada por las necesidades del sujeto en juego.[19] Así, proponemos volver a incluir a los sujetos integrales en la producción de conocimientos, lo cual implica abrir la puerta a las emociones, las relaciones, las acciones y los aspectos psicosociales.[20] Además, nos permite reforzar la autonomía y la identidad.[21] Esto último es particularmente importante en una universidad donde la mayoría de les docentes, por diversos motivos, no llegan a conocer a todes sus estudiantes.[22]

Es así como el dispositivo de las tutorías puede realizarse de manera individual o en pequeños grupos, siempre dentro de relaciones simétricas, en las cuales se producen procesos de identificación

[11] Ibidem, p. 115.
[12] Ibidem, pp. 115-116.
[13] Ibidem, p. 107.
[14] MASTACHE A. e INSAURRALDE S., Las tutorías y la mejora del desempeño académico, p. 6.
[15] PEROSI M.V., op. cit. Módulo 3. P.2.
[16] Ibidem, Módulo 2. p.5.
[17] W. AKILI, On mentoring relationships: How to become a good mentor, 2013, p. 2.
[18] SOUTO M., La tutoría como una relación pedagógica singular para la que se requiere formación. Ponencia sobre Tutoría, Facultad de Ciencias Económicas UBA, p. 1.
[19] Ibidem, p. 2.
[20] Idem.
[21] Idem.
[22] MALBRÁN, M.C, Las tutorías en el nivel universitario, p. 8.

recíprocos.[23] Esta forma de relacionarse permite poner distancia de la enseñanza tradicional a la vez que requiere un alto grado de compromiso, tanto desde les tutores como desde les estudiantes.[24]

Por lo tanto, además de la idea de que las tutorías deben contribuir a repensar el resto de las prácticas de enseñanza, se constituye en una práctica en sí misma y se basan en la relación interpersonal, en el encuentro con y en el acompañamiento de une estudiante, más que en el aprendizaje de ciertos conocimientos.[25]

Si este vínculo es de confianza mutua, entonces se facilitarán los aprendizajes profundos y significativos.[26] En este sentido, el vínculo emocional, diferente del cognitivo, tiene efectos reales en las posibilidades de aprendizaje.[27] Por un lado, este tipo de relación ofrece la posibilidad de estimular a les estudiantes para que desarrollen un proceso de formación más participativo y creativo.[28] Por otro lado, permite que les docentes trabajen sus habilidades relacionadas con la comunicación y el liderazgo.[29]

Para lograrlo, este enfoque tiene en cuenta las necesidades intelectuales, sociales, culturales y profesionales de les estudiantes[30] y les docentes, así como sus experiencias de vida y educativas previas y sus aspiraciones.[31] También busca fortalecer a los grupos de la población que están menos representados en la carrera, para enriquecerse con la diversidad[32] y garantizar mayor igualdad de oportunidades.

4. La tutoría y el aprendizaje del derecho

Las tutorías han sido implementadas de manera muy satisfactoria en algunas experiencias de enseñanza extracurricular que ofrece la FDUBA. Asimismo, esta experiencia también tiene lugar, de manera opcional, cuando algunes ayudantes de cátedra brindan apoyo a estudiantes que lo necesiten o cuando realizan ciertas actividades. Sin embargo, no está planificada y organizada, es más bien intuitiva[33], como parte de la vocación de ciertes docentes[34].

Esta tarea no suele ser reconocida como parte del ejercicio profesional de la docencia por la institución ni guiada por quienes están a cargo de cursos masivos, ya que es vista como subsidiaria al dictado tradicional de clases presenciales. Este carácter ocasional revela su falta de reconocimiento institucional y la consiguiente falta de remuneración.[35] Por esa razón, la institucionalización de la figura de le tutor como integrante estable en el cuerpo docente de una cátedra dentro de la FDUBA resulta insoslayable para reconocer esas prácticas de acompañamiento que se brindan de manera informal.

---

[23] SOUTO, M., *op cit*, p. 2.
[24] Idem.
[25] Ver: Ibidem, p. 3.
[26] Ibidem, p. 4.
[27] MAZZA, Diana, "El sentido de la enseñanza", Revista Noticias, 2014, p. 5.
[28] Ver: W. AKILI, *op cit*, p. 2.
[29] Ver: Ibidem, p. 7.
[30] Ibidem, p. 1.
[31] Ibidem, p. 3.
[32] Idem.
[33] MASTACHE A. e INSAURRALDE S., Las tutorías y la mejora del desempeño académico, p. 5.
[34] AA.VV. op. cit., p. 107.
[35] SOUTO M., op. cit., p. 1.

Si se traslada a la cursada regular, este seguimiento enfocado en el proceso de aprendizaje de cada estudiante puede evitar la deserción y fomentar el entusiasmo e interés por la materia. Ha quedado demostrado que la tasa de deserción de estudiantes aumenta luego de los primeros parciales o cuando estes no logran insertarse en el sistema universitario mediante una interacción exitosa con la institución.[36]

En los primeros años de la carrera, la función tutorial resulta esencial para el abordaje de la situación de les estudiantes recién ingresades que todavía no están acostumbrades al ámbito universitario. Este acompañamiento colabora en la adquisición de las herramientas necesarias para permanecer en la institución y aprovecharla de manera integral. También la tutoría permite que les ingresantes tengan una primera experiencia no tan disruptiva en relación con su formación previa, de manera tal de evitar una deserción temprana.

Más adelante en la carrera, el rol de estas tutorías puede ser clave para mejorar habilidades y analizar variables para la elección de una orientación, la adquisición de destrezas concretas para el ejercicio de la profesión, como la oralidad, la escritura o la investigación, y para reforzar los contenidos de la materia de forma más personalizada.

5. Viabilidad institucional

El Plan de Estudios de la Facultad de Derecho contempla la existencia de un cuerpo de tutores académicos, aunque, hasta el momento, no se ha implementado. Así, el Plan dispone que, para la elección de los cursos, se asesorará a les estudiantes a través de un cuerpo de tutores académiques y de la formulación de trayectos sugeridos, en el marco del Programa de Asesoría Académica para Estudiantes.[37]

Además, el régimen de carrera docente establece las siguientes tareas de tutoría a cargo de les auxiliares docentes:

- Informar a les cursantes respecto de los criterios de la cátedra en relación con los objetivos, los contenidos y la evaluación;[38]

- Apoyar a les estudiantes en las tareas grupales;[39]

- Informar al jefe de trabajos prácticos y/o al/a la profesor/a adjunto/a sobre el desempeño de les estudiantes acerca de la comprensión y avance en los contenidos, y de la realización de otras actividades planteadas por la cátedra;[40]

- Asesorar a les estudiantes sobre la más conveniente secuenciación de los contenidos en la elección de sus cursos del Ciclo Profesional Orientado de la carrera de Abogacía, de conformidad al Programa de Tutorías Académicas;[41]

---

[36] SANTANGELO M.B., El impacto de las tutorías en la retención universitaria en los primeros años en Argentina. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación. Año 3. No 5. Noviembre 2016. pp 60-69. p.61.
[37] Plan de estudios (Res. CS 787/18, anexo, punto 5).
[38] Régimen de Carrera Docente (Res. CS N° 3667/15, anexo), art. 6.
[39] Idem.
[40] Idem.

- Participar de las actividades de apoyo a la docencia presencial desarrolladas desde el Portal Académico y el Campus Virtual;[42]

- Participar de las tareas de tutoría académica en general.[43]

Para que esto suceda, es fundamental la capacitación[44], la cual deberá ser promovida (e incluso exigida) por la FDUBA, y puesta en práctica a través del Centro Para el Desarrollo Docente.

5. Conclusión

Decía Deleuze que "*no hay un método para encontrar tesoros y tampoco hay un método para aprender, sino un trazado violento, un cultivo o paideia que recorre al individuo en su totalidad (…) la cultura es el movimiento de aprender, la aventura de lo involuntario que encadena una sensibilidad, una memoria y luego un pensamiento*".[45] Si bien no podemos prever todos los procesos ni todos los resultados,[46] en el presente trabajo se expuso cómo la tutoría puede insertarse en la comunidad académica a través de la interacción entre les docentes, les estudiantes y la FDUBA, y generar un vínculo más estrecho y fluido entre dichas partes.

Ante el cambio de paradigma desde una enseñanza centrada en les docentes y en el objeto de estudio hacia otra basada en la subjetividad de quienes buscan aprender, las universidades fueron desarrollando mecanismos de adaptación. Entre ellos, encontramos en las tutorías un medio de humanizar la enseñanza, hacerla más accesible a cada individuo y profesionalizar aspectos ocultos de la docencia universitaria.

Por lo tanto, este trabajo no busca resolver todos los interrogantes acerca de cómo mejorar la educación, sino proponer una modalidad de enseñanza más personalizada. Esto es indispensable para que algunes estudiantes puedan sostener sus carreras universitarias y para que todes logren aprovecharlas al máximo de sus posibilidades. Esto sólo puede lograrse si saben que existen docentes y áreas de la FDUBA a quienes acudir en el día a día de la vida universitaria.

Para su correcta implementación, es preciso contar con un fuerte apoyo institucional para que el dispositivo de tutorías deje de ser voluntario y se profesionalice. En especial, la FDUBA debería fomentar este nuevo dispositivo de enseñanza porque está contemplado en sus reglamentaciones y porque es susceptible de producir mejoras significativas en la manera de enseñar y aprender.

Al presentar esta propuesta no somos ingenues en cuanto a las dificultades para ponerla en acción, en especial en una Facultad con escasez de docentes de dedicación completa o parcial. Sin embargo, priman las experiencias positivas que tuvieron otras facultades (de la UBA y otras nacionales e internacionales) a partir de su implementación, además de su inclusión en el Plan de Estudios.

Por último, debe quedar claro que no cualquier persona puede ser tutora. Además de manifestar compromiso, tiempo y ganas, resulta imperioso que se incluya una instancia de capacitación integral

---

[41] Ibidem, art. 10.
[42] Ibidem, art. 11.
[43] Ibidem, art. 10.
[44] Ibidem, p. 109.
[45] DELEUZE, G., *Diferencia y repetición*, Jucar, Madrid,1988, p. 274.
[46]MASTACHE, A., *Planificación estratégica*, 2002.

sobre la figura de le tutor. Como complemento de les buenes tutores, deberá existir un encuadre institucional mediante la creación de un programa interdisciplinario de tutorías y la formación a cargo del Centro para el Desarrollo Docente.

En conclusión, recomendamos la implementación de los mecanismos institucionales que, como se observó ya están previstos en el Plan de Estudios, para que tenga lugar la inserción formal de las tutorías como forma de humanizar la enseñanza universitaria en la FDUBA.

Bibliografía:

AA.VV. Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores.

AKILI, W. (2013). On mentoring relationships: How to become a good mentor.

CARDINAUX, N. y CLERICO, L. (2005). "La formación docente universitaria y su relación con los ´modelos´ de formación de abogados", en AAVV, *De cursos y de formaciones docentes*, Departamento de Publicaciones - Facultad de Derecho - UBA, Buenos Aires.

DAVINI, M.C. (2011). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores,* Santillana, Buenos Aires.

DELEUZE, G. (1988). *Diferencia y repetición*, Jucar, Madrid.

LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Paidós, Buenos Aires.

MALBRÁN, M.C, Las tutorías en el nivel universitario.

MASTACHE, A. "Filosofía de las ciencias particulares y didácticas especiales", Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año VII, N°13, Miño y Dávila Editores.

MASTACHE, A. (2002). *Planificación estratégica*.

MASTACHE A. e INSAURRALDE S., Las tutorías y la mejora del desempeño académico.

MAZZA, D. (2014) "El sentido de la enseñanza", Revista Noticias.

PEROSI, M.V. (2012). Estrategias de tutoría para la interacción en entornos virtuales, CITEP, Módulo 2. p.6.

SANTANGELO, M. B. (2016). El impacto de las tutorías en la retención universitaria en los primeros años en Argentina. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación. Año 3. No 5.

SOUTO, M., La tutoría como una relación pedagógica singular para la que se requiere formación. Ponencia sobre Tutoría, Facultad de Ciencias Económicas UBA.

Plan de estudios (Res. CS 787/18, anexo, punto 5).

Régimen de Carrera Docente (Res. CS N° 3667/15, anexo), art. 6.

La propuesta de enseñanza en una materia interdisciplinaria

Alejandra de la Rosa Vásquez*

Introducción

La Universidad de Buenos Aires ha incorporado en su agenda el tema de la discapacidad desde el año 2002, pero es hasta el año 2007 cuando se crea formalmente el Programa "Discapacidad y Universidad" mediante Resolución No. 339/07, dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la UBA; dicho Programa tiene la intención de identificar y dar solución a problemáticas de este colectivo entre el alumnado, lo cual produce un cambio significativo que comienza a ser tratado dentro del debate universitario (Seda, 2014).

Es así como surge en el año 2016 en la Carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, la propuesta de la asignatura Enfoque Antropológico de la Discapacidad. Esta clase se encuentra dentro del Departamento de Ciencias Sociales, cuyo docente titular es el Dr. Juan Antonio Seda. La materia forma parte del Ciclo Profesional Orientado, tiene una duración cuatrimestral y una carga horaria de cincuenta y cuatro (54) horas; actualmente se cursa los días lunes y jueves en un horario de 17:00 a 18:00 horas con un promedio de cuarenta (40) a cincuenta (50) alumnos al cuatrimestre. Es una materia optativa, cuyo único requisito para el estudiante es haber concluido el Ciclo Profesional Común[1].

Este curso tiene la característica que es una materia no jurídica, o sea, que se aborda desde una perspectiva interdisciplinaria a partir de la Antropología. La importancia de tener este tipo de materias dentro de la Carrera de Abogacía es que el alumno logra adquirir conocimientos en otras disciplinas, lo que contribuye además a favorecer el ejercicio de la profesión para el futuro abogado. Considero importante destacar que introducir la perspectiva en discapacidad dentro de la enseñanza de grado, brinda al estudiante la posibilidad de ampliar su mirada, con relación a este colectivo. Otra característica a destacar de esta materia es que el equipo docente también está conformado de manera interdisciplinaria, con profesores de distintas formaciones como la antropología, el trabajo social, educación, psicopedagogía y abogacía.

La primera parte del curso corresponde al estudio y análisis del libro "Discapacidad intelectual y reclusión. Una mirada antropológica sobre la Colonia Montes de Oca", de la autoría del titular de la materia. Dicho libro versa sobre un estudio etnográfico realizado entre los años 2005 y 2007 en la Colonia Montes de Oca, institución de salud mental para personas con discapacidad intelectual (Seda, 2016). En la segunda parte del curso se abordan temas específicos que están relacionados con la discapacidad mental e intelectual. Surge así la propuesta del docente titular de incluir en el cronograma la clase "Apoyos para el empleo en personas con discapacidad mental e intelectual", la cual formaría parte dentro de esta segunda mitad del curso, clase que está a mi cargo.

Esta clase retoma temas del libro de la bibliografía obligatoria antes citada, cuyos propósitos más relevantes consisten en generar la reflexión y el debate entre los alumnos, respecto de la importancia de la inserción laboral de las personas con discapacidad mental e intelectual; promueve además la participación de los estudiantes mediante la realización de actividades grupales, a partir de la narrativa de una experiencia de vida contada en clase, para que el alumno pueda analizarla y

* Facultad de Derecho, UBA. alejandra.delarosa.vqz@gmail.com

[1] Plan de estudios de la Carrera de Abogacía, Resolución CS 787 del 11 de julio de 2018.

tomarla como ejemplo para la realización de dichas actividades, ya que considero importante que el alumno tome protagonismo en el aula y no solo se concrete a escuchar una clase magistral; además de lo anterior, también se pretende favorecer el pensamiento crítico del estudiante mediante diversas estrategias de enseñanza.

Los objetivos de esta clase consisten en compartir con los estudiantes el marco normativo nacional e internacional en materia de inclusión laboral de personas con discapacidad, haciendo énfasis en la discapacidad mental e intelectual; discernir los elementos, similitudes, diferencias, incluso ventajas entre el empleo formal y aquel que se establece en relación de dependencia; analizar diversos mecanismos de apoyos para el empleo y en qué consisten, relacionándolo con la bibliografía obligatoria, por destacar los más importantes.

Desarrollo de la clase

En los procesos de formación dentro de la enseñanza universitaria confluyen muchos factores para cumplir la función primordial, que consiste en que el estudiante adquiera conocimiento, es decir, que aprenda. Parte fundamental de la instancia de enseñanza-aprendizaje recae en el docente, quien además "administra espacios, recursos, relaciones, modos de participación, y que es capaz de mediar en situaciones de conflicto" (Mazza, 2014, p. 3).

La importancia de la educación interdisciplinaria radica en que la formación del futuro abogado debe estar pensada no sólo para que se formen con las demandas que provienen del estado (formación jurídica judicial y modelo de formación litigante), o aquella pensada en el criterio en que se concibe el derecho, sino que además debe contemplar la formación desde la relación que tiene el derecho con otras disciplinas, por ejemplo, para formar futuros investigadores (Cardinaux y Clericó, 2005). Es por ello la propuesta de este curso de formación, dentro de la Carrera de Abogacía.

Otro aspecto muy importante a destacar es la planificación de la clase, que involucra la elección de material con el cual se va a trabajar en ese espacio áulico de noventa (90) minutos de clase y cómo será planteado y abordado; implica también recolectar información, clasificarla, discriminarla y ordenarla por relevancia, planear estrategias de enseñanza y decisiones pedagógicas, acordes a los propósitos, esto es, finalidades que persigue el docente y los objetivos que debe cumplir el alumno al finalizar la misma.

Ahora bien, si nos preguntamos cómo diseñar una clase que sea atractiva y motivante, tanto para el alumno como para el docente y que además cumpla con la función de aprehensión de conocimiento por parte del estudiante, nos concentraríamos sin duda en diseñar una clase de exposición dialogada, donde haya una interacción constante entre docente y alumnos, que de acuerdo con Finkelstein (2007) es "una forma de intercambio de conocimientos y experiencias cuyo objetivo es la producción de saberes" (p. 8). La importancia de esta estrategia consiste precisamente en esa interacción, lo que permite dar protagonismo a los estudiantes en el aula, en contraste con la clase expositiva, que siguiendo a Finkelstein (2007) no garantiza que el contenido que se transmite sea recibido con el sentido que se emitió "ya que puede sufrir procesos de descomposición, alteración y negociación al entrar en juego las diversas matrices culturales confrontadas en la situación educativa" (p. 5).Esta clase expositiva, también llamada clase magistral va quedando en desuso, cada vez con más frecuencia en nuestra Facultad, no se trata de que el docente se luzca con su clase, sino que, como ya se dijo con anterioridad, se trata de que el alumno aprenda.

La exposición dialogada va aparejada a la interrogación didáctica, ésta última la entendemos como aquella que incentiva el debate y la argumentación en la clase a través de preguntas en donde el alumno compara, contrasta, clasifica, explica y reflexiona los contenidos aportados por el docente, (Finkelstein, 2007), lo que permite a su vez que el docente pueda verificar que dichos contenidos sean realmente interiorizados y en su caso poder aclarar, profundizar e incluso corregir o rectificar el proceso tan complejo que implica la enseñanza, o dicho en palabras de Litwin (2008) "permitirán tanto a los alumnos como al mismo docente, entender si se ha comprendido la información desplegada" (p. 82).

La clase "Apoyos para el empleo en personas con discapacidad mental e intelectual" comienza con la recuperación de las ideas centrales de la clase anterior, esperando retomar el aspecto de los liderazgos y experiencias personales de las personas internadas en la Colonia Montes de Oca que cuentan con un empleo y de cómo esto influye en su entorno inmediato. Posteriormente se pasa a la socialización de ideas a partir de una interrogante expuesta por la docente, lo que le ayuda a tener claro desde donde partir, así como también, saber con certeza los conocimientos previos que tienen los estudiantes para poder abordar la clase, además de incentivar al alumno a participar. Posteriormente se realiza la exposición dialogada, que a medida en que se desarrolla, el alumno puede intervenir en todo momento, ya sea para reafirmar algún concepto o para realizar preguntas.

Otra de las estrategias utilizadas en esta clase es el estudio y análisis de casos, dentro del cual he seleccionado para este espacio la narración de un caso real, de una persona que ingresa en el mercado formal de empleo, ayudado por una serie de apoyos necesarios para ello. Litwin (2008) señala que "los casos son una invitación para pensar, entendiendo que el pensamiento, la reflexión, son procesos inherentes a la condición humana que implica creer, suponer, conjeturar, adivinar, buscar razones, idear, inventar" (Pp. 94 y 95); allí radica la trascendencia de contar una historia, aunque no necesariamente tiene que ser real, sino que también puede ser hipotética, es decir, inventada.

Además de lo señalado anteriormente, también se utilizan para esta clase, aquella estrategia que propicia la integración a través de actividades, mediante un trabajo grupal (Litwin, 2008), para ser resuelto dentro del aula. En dicha actividad grupal, los estudiantes deberán primero que nada, conformar el equipo, para luego leer cuidadosamente las consignas, clasificar información, organizarla y reflexionarla y por último, elegir un representante de su equipo que exponga sus conclusiones.

En ese orden de ideas, además de cumplir la función de integración, este tipo de actividades ayudan a la evaluación de estrategias de aprendizaje que desarrollan diversas habilidades, como la búsqueda de información, habilidades de asimilación y retención de la información, habilidades organizativas, analíticas, en la toma de decisiones, de comunicación y sociales, por mencionar algunas (Celman, 1998). Esta estrategia da un protagonismo puntual a los estudiantes, además que implica el ponerse de acuerdo y establecer una especie de 'negociación democrática' al proponer a su representante del grupo, quien hablará en carácter y representación de todos.

Finalmente se realiza una recapitulación y síntesis de la clase a manera de cierre, donde el estudiante puede realizar preguntas o manifestar alguna duda, si fuera el caso.

Conclusiones

El proceso de enseñanza en espacios universitarios va más allá del solo hecho que el docente se pare frente a un grupo de estudiantes para exponer su clase, es un proceso complejo que implica la formación pedagógica del docente. Considero de vital importancia que el docente adquiera este tipo de herramientas para su mejor desempeño dentro del aula, ya que se debe tener en cuenta que en la Carrera de Abogacía, la Facultad de Derecho otorga títulos habilitantes para el ejercicio profesional. Mucha de la responsabilidad ética y moral recae en el docente, esto es, el de formar profesionales aptos y capaces para el desempeño de su profesión, ya sea como operador jurídico, a través de un cargo público, incluso desde la academia como investigador.

En el presente trabajo se han abordado distintas estrategias de enseñanza, para dar una clase pensada desde una perspectiva interdisciplinaria, así como la necesidad que tiene esta mirada dentro de la Carrera de Abogacía; se planteó además la importancia de darle protagonismo al estudiante dentro del aula de clases, espacio tan importante en el que se desarrolla y desenvuelve en un amplio periodo de tiempo el futuro abogado. Tal protagonismo implica darle seguridad al estudiante para que pueda intervenir en cualquier momento de la clase, además de realizar actividades que promueven e incentivan la socialización con sus demás compañeros.

Incluso cabe la posibilidad de planearse la necesidad de comenzar a incursionar en espacios virtuales mediante la utilización de herramientas tecnológicas ya que "en ciertos contextos de aislamiento (…) crea la única vía posible a la actualización, y por ende, se convierte en un universo de posibilidades para la enseñanza poderosa o para que, al menos, no haya excusas para no enseñar de este modo" (Maggio, 2012, p. 48). Sin lugar a dudas, esto aplica al contexto actual por el que atraviesa la Universidad de Buenos Aires, y muchas universidades alrededor del mundo. La Facultad de Derecho ha dado muestras de estar a la altura en estas circunstancias, de tener la capacidad de resolver situaciones complejas y de que sus docentes están preparados para la intervención y continuar con el ciclo escolar, con la seguridad de seguir avanzando con el plan de estudios.

Referencias bibliográficas

CARDINAUX, Nancy y CLERICÓ, Laura (2005). "La formación docente universitaria y su relación con los ´modelos' de formación de abogados". En *AAVV De cursos y de formaciones docentes*; Buenos Aires: Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA.

CELMAN, Susana (1998). "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en conocimiento". En Camilloni, A. *et. al., La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo,* Buenos Aires: Paidós.

FINKELSTEIN, Claudia (2007). La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica, Buenos Aires: UBA. OPFYL.

LITWIN, Edith (2008). El oficio de enseñar: condiciones y contextos, Buenos Aires: Paidós.

MAGGIO, Mariana (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.

MAZZA, Diana (2014) "El sentido de la Enseñanza (Partes I y II)". En *Revista Noticias*: Editorial Perfil.

SEDA, Juan Antonio (2016). Discapacidad intelectual y reclusión. Una mirada antropológica de la Colonia Montes de Oca, Buenos Aires: Noveduc.

_____ (2014). Discapacidad y Universidad. Interacción y respuesta institucional, Buenos Aires: Eudeba.

Una propuesta para el ejercicio de la docencia en un mundo cambiante.

Federico Ferreyra Marquesto*

Contenido

I. Objeto del trabajo y Agradecimiento. II. Resumen. III. Lidiando con un mundo cambiante. O no tanto. IV. Fijando un marco para el aprendizaje planificado. Las 4 "F´s". Planear y Ejecutar V. Enseñando a ser un Aprendedor Dinámico. i. Aprender de los errores (propios y de terceros). ii. Pensar en Procesos, no enfocarnos en resultados. iii. Buscar y Aprender de la Crítica. iv. Hacer preguntas y Aprender de los otros. VI. Críticas y oportunidades de la propuesta.

Palabras Clave: aprendizaje continuo, autoaprendizaje, tecnología, globalización, futuro.

I.Objeto del trabajo y Agradecimiento

"Si quieren ser buenos abogados, lean de todo, más que de derecho"
Prof. Dr. Imerio Catenacci[1]

La intención de este trabajo no es más que, modestamente, aportar ideas que permitan proveer de mejores herramientas a los graduados de las carreras de derecho para enfrentar el mundo en el que ejercerán su arte.

En nuestra experiencia, a lo largo de estos últimos años dictando cursos de posgrado y de graduados en universidades y colegios profesionales, nos hemos encontrado con caras de asombro y sorpresa, al trascender el texto de las normas, y avanzar en el análisis del negocio subyacente, debatir la conveniencia de un sistema de cobro, cuestionar el diseño de un algoritmo, u objetar la funcionalidad de una experiencia de usuario. Estos efectos se magnifican cuando estos intercambios tienen lugar frente a clientes, u otros profesionales de la empresa ajenos al derecho. Como plantease el Dr. Catenacci, el abogado debe conocer igual o más que la norma, el mundo en el habita y ejerce. Como docentes, debemos formar futuros profesionales, que pueden hacer esto.

El objetivo de este escrito no es más que ser el disparador de una conversación entre colegas. Por la oportunidad de poder participar de este intercambio, no podemos dejar de agradecer a todo el equipo organizador de las **X Jornadas sobre Enseñanza del Derecho** y del **Centro de Desarrollo Docente** de la Facultad de derecho de la Universidad de Buenos Aires. Particularmente al Prof. Gonzalo Aguirre, quien desde el aula (y ahora las redes) no deja de instar a la lectura (y relectura) diaria, a la formación permanente, y al repensar constante de nuestro conocimiento; gracias. El fuego, ha sido iniciado.

II.Resumen:

Con alguna salvedad, la mayoría de las facultades de derecho de nuestro país, no preparan a sus graduados para que entiendan el mercado. Esto es, sus potenciales clientes, y las interrelaciones existentes entre estos, el resto de los operadores y el contexto.

Citando el ejemplo de EEUU, allí la carrera de derecho es un posgrado, que requiere completar previamente una licenciatura. El objetivo, es que los alumnos ya conozcan la operación de algún

* Abogado (UBA), LLM y MBA, Doctorando. ferreyramarquesto@gmail.com

[1]Frase repetida varias veces en clase por el gran docente de Argumentación Jurídica e Interpretación de la ley. Para él, por su capacidad, esto sería fácil probablemente, nosotros intentaremos simplificarlo para el alumnado mortal.

mercado, el funcionamiento de algún tipo de negocio, la relación entre ellos en la práctica. Japón y Corea, donde el examen de ingreso a las facultades de derecho incluye evaluaciones sobre matemática y álgebra, y se incluyen materias de negocios y economía son otros buenos ejemplos.

No se trata de un cambio en el programa, o de la inclusión o el remplazo de materias. Se trata por el contrario de la visión desde la cual los docentes preparamos nuestras clases y seleccionamos los materiales de enseñanza y apoyo.

En el mundo se habla de profesionales con un perfil HEAT[2]. Esto,por sus siglas en inglés, implica que los profesionales del (hoy y del) mañana deberán con habilidades Humanísticas (H), Ingenieriles (E), Artísticas (A) y Técnicas (T)[3]. No solo porque esto conllevaría un uso y desarrollo del cerebro más eficiente y sano[4], sino porque serían más útiles para la sociedad en la que se desenvuelven, y para el cliente al que asistan. Y en nuestra mirada egoísta, de una labor más rentada y rentable.

El obstáculo parecería surgir ante la imposibilidad de ser especialista en todo. El riesgo está en caer en la trampa de la regla de las diez mil horas. Esta dicta que quién practique una habilidad por tal tiempo, prácticamente con certeza, será no solo un especialista, sino que estará entre el mejor 5% de los practicantes del estado el arte[5]. Cualquiera sea. Atletismo, violín, derecho o administración de empresas. Es inevitable. La conjunción de aprendizaje y experiencia da fruto. El quid, es que no es viable. Nunca lo fue. Nietzche denunciaba hace más de un siglo, que la introducción del ferrocarril[6], privo a los pensantes de sus largos tiempos de reflexión. Hoy viajamos físicamente en avión. Nuestras palabras e ideas ni siquiera necesitan canales físicos para viajar de Leipzig a Buenos Aires.

III. Lidiando con un mundo cambiante. O no tanto.

"Es menos importante lo que pensamos, que el modo en que pensamos"
Napoleón Bonaparte

Las enseñanzas que nuestros abuelos recibieron de sus padres, les permitieron trabajar y vivir todas sus vidas. Tanto si fuesen herreros, médicos o comerciantes. En menor medida lo mismo ocurrió a nuestros padres. Nosotros pudimos capitalizar menos sus experiencias personales. Sin siquiera considerar el mundo que heredaran nuestros hijos, ya el mercado laboral y legal que nuestros alumnos enfrentaran difiere del nuestro. Esto no es un fenómeno local, político o de coyuntura. Esto es global. Se acabó el mundo en el que un solo trabajo nos durara toda la vida.[7]

1. Las empresas a las que prestamos servicio van a desaparecer.
2. La tarea que desarrollamos hoy (nuestro oficio) va a desaparecer.
3. La forma en que creamos valor para nuestros clientes va a desaparecer.
4. La forma de aprender va a cambiar.

---

[2] Confer. Manuel Deo, AMBAR LLP, ponencia en Global Legal Hackathon 2020, Universidad del CEU Business School, Madrid, Marzo 2020.
[3] También hay oradores y autores que refieren que la "T" correspondería a Tecnologícos, como Paula Molinari de UTDT, o Herminia Ibarra de Harvard Business School. Ver Ibarra, Herminia, Working Identity, HBS, Boston 2003.
[4] Pink, Daniel H., A Whole new mind, First Riverhead Ed., New York, 2009.
[5] Gladwell, Malcolm, Outliers, Penguin, London, 2008.
[6] Verdaderamente el hablaba del avance de la ciencia y tecnología en Nietzche, Federico, Segunda Consideración Intempestiva, 1874, Trad. Etorena Joaqu´n, Titivillus Ed., 2016.
[7] Confer. Prof. Juan Carlos Lucas, Hacer Historia Consultores, Ponencia Sobre el mundo que viene, Universidad ESEADE, Buenos Aires, Mayo 2019.

Si en todas estas afirmaciones remplazamos el pretérito futuro, por el presente, nos damos cuenta que ya ocurrió. Y volverá a hacerlo. Debemos estar preparados. Debemos preparar a nuestros alumnos.

Sin embargo, "lo único que cambia con el paso del tiempo, es la tecnología, el hombre no, siempre es el mismo"[8]. Seguimos siendo sujetos que viven y se relacionan en sociedad. Con agendas apretadas, urgencias, y poco espacio para largas contemplaciones.

Es entonces que entrado en conflicto con esa idea de super-especialización, esa necesidad de saberlo todo, surge la alternativa de tener el conocimiento suficiente para poder desempeñar una tarea. Lejos de ser una alegoría a la mediocridad, es comprender que uno puede (debe) ser especialista legal, sin sacrificar conocer (y tener autoridad de opinión) en otras áreas del conocimiento. Sin ir más lejos, eso es lo que ocurre internamente en el conocimiento del derecho, un abogado debe conocer todo el derecho, pero ser especialista en una de sus ramas, dicen…

Es así que habría que enseñar a nuestros alumnos a desarrollar dos capacidades 1. La de la adquisición constante y consciente de nuevas habilidades, y 2. El aprendizaje constante de nuestra vida diaria. Esto como resulta evidente, es aplicable al funcionamiento del mundo, como al mismo derecho.

IV. Fijando un marco para el aprendizaje planificado

En oposición a la regla de las diez mil horas, hay bibliografía que sostiene que dedicando de modo ordenado veinte horas al desarrollo de una habilidad, uno puede adquirir un 85% de maestría en la misma[9].

Para ello no alcanza con un mecanismo que repite una vez, dos, tres o durante un período de adaptación. Debe tratarse de un hábito cíclico en cuyo diseño debemos considerar: el Foco, la Actitud frente al Aprendizaje (FAST), la Frecuencia y la Flexibilidad[10].

Las 4 "F´s"

1. Foco: Elegir un tema y abordarlo en profundidad (sentir que el esfuerzo vale la pena)
2. Actitud FAST:

F: Olvidarse (Forget) (i) lo que ya sabemos del tema, de modo de evitar sesgos y prejuicios, (ii) nuestras propias limitaciones (si un niño ingresa en la facultad de ingeniería ¿por qué yo no?).

A: Aprendizaje Activo (Active) incorporando tareas prácticas y experimentación diaria.

S Estado del Arte (State) involucrando información actualizada, y emociones de autores y propias, para conseguir conocimientos duraderos.

T Aprender y enseñar (Teach), explicar a terceros, implica estructurar y sintetizar las ideas.

3. Frecuente: manteniéndonos atentos a las oportunidades y motivos de aprendizaje.

[8] La frase, atribuible a Luca Prodan, no pretende ser condenatoria de la capacidad de los hombres de evolucionar o aprender de sus errores. Simplemente intentamos poner en manifiesto que a pesar de los cambios en los medios, el intercambio social, el rol de homo económicos, no varía.
[9] Confer. Kaufmann, Josh, The first 20 hours, Penguin, New York, 2013.
[10] Confer. Staats, Bradley, R, HBS Never Stop Learning: Stay Relevant, Reinvent Yourself, and Thrive, HBS, Massachusetts, 2019.

4. Flexible: Entender que el aprendizaje continuo no es constante, sino que hay que darse la oportunidad de desacelerar con presiones y expectativas y cambiar de tema. El aprendizaje requiere de desaceleraciones, pausas de recarga y reflexión.

Planear y Ejecutar:

Deberemos entonces inculcar la idea que el aprendizaje de habilidades legales y no legales, es continuo a lo largo de la vida, debe ser organizado, dirigido (a objetivos), planeado, y balanceado. El aprendizaje no es una carrera de velocidad, es un maratón. Para ello se deberá:

1. Establecer un objetivo. Id est, saber que quiero poder hacer con la habilidad a desarrollar.
2. Diseñar un mecanismo que permita tener retroalimentación inmediata (prueba y error).
3. Enfocarse en la técnica lo más posible.

Como vemos, esta metodología de autoaprendizaje puede ser fácilmente desarrollada en clase, implementando objetivos claros para el curso, exponiendo a los alumnos a la práctica, a la investigación y exposición, y al desarrollo de tareas prácticas (la idea de experimento controlado de las ciencias duras).

Un autodidacta deberá:

1. Decidir cómo se vería el "haber terminado de adquirir la habilidad"[11]:
a. ¿Cuán bueno se espera ser?
b. ¿Qué tarea espera poder desarrollar con su nueva habilidad?
2. Elegir que habilidad desarrollar primero, considerando los costos de oportunidad de demorar otras (ello considerando el objetivo del Punto 1).
3. Deconstruir lo que se quiere aprender en habilidades y conocimientos más pequeños, específicos y abordables (identificando las habilidades necesarias previas; e.g. si quiero entender el mundo de las inversiones, debo repasar mis habilidades matemáticas). Enfocándose primero en los de mayor impacto (La Ley de "Ziff").
4. Comenzar de inmediato (evitar la trampa de la postergación hasta el momento "ideal").
5. Organizar su agenda en bloques de aprendizajes breves y frecuentes, para mantener continuidad, motivación y foco. Ello implicará también evitar actividades de menor valor.

V. Enseñando a ser un Aprendedor Dinámico

Para nuestra sorpresa el término "*Aprendedor"* figura en el Diccionario de la RAE. Su utilización simplemente quiere enfatizar la necesidad de los docentes de enseñar a sus alumnos a desarrollar la habilidad de mantenerse aprendiendo constantemente del entorno y sus actividades, forzando la prueba y error (controlados) y su posterior análisis de lo que les ocurre a diario.[12] Para ello resultaría necesario ser conscientes de:

[11] Un determinado nivel de rendimiento no es la destinación final, sino el primer paso. Aquí sería de plana aplicación aquel adagio Zen que el camino es el destino. Sin embargo en una agenda apretada del ciudadano del Siglo XXI, habrá que decidir si dedico a un tema veinte horas, o si le dedico tiempo hasta poder hacer cómodamente "X".
[12] Confer. Argyris, Chris, "Teaching Smart People How to Learn", HBS, Massachusetts, 1991

i.Aprender de los errores (propios y de terceros):

Esto implicaría perder el temor al fracaso, dado que contribuimos a él constantemente. Sin embargo esa estigmatización del fracaso, por error o inhabilidad, no nos permite verlo a nuestro alrededor. De allí la enorme utilidad de poder percibirlo en nosotros o en terceros y aprender de él. Para ello debemos.

i. Desdogmatizarlo – Evitar los sentimientos y verlo objetivamente.
ii. Aplicar El Método Ratatouille[13]: sincerarlo, hacer un brevísimo luto, y disectar sus restos para evaluar sus causas y orígenes.

ii.Pensar en Procesos, no enfocarnos en resultados

La idea de logro constante, el sesgo del resultado y del rendimiento (autoimpuesto o de la sociedad), obstaculizan ver el funcionamiento de las cosas como procesos. Sin embargo podemos ver el funcionamiento de los negocios, las actividades que nos circundan y el mismo aprendizaje como un proceso (tal lo que figura en el capítulo de metodología de le educación que enseñan Prof. de Educación Física, de Yoga, Filosofía, Inglés para Niños, Etc. por igual). Nuestro abordaje de cualquier actividad en la vida comprenderá:

1. Diagnóstico Inicial
2. Fijación de Objetivos
3. Selección de Contenidos
4. Evaluación periódica y final, de (I) Resultados y (II) Cumplimiento del Plan

Recorriendo este sencillo camino respecto de cada actividad, se evidenciará dónde debe estar el foco de nuestro aprendizaje (para asistir al Punto II), pero también nos permitirá despersonalizar nuestro entorno, permitiéndonos así aprender de él (y como vimos en el Punto i), dejando de lado los sentimientos o temores propios y poder aprender de los errores.

iii.Buscar y Aprender de la Crítica

De la mano del sesgo de resultado, viene el sesgo de autoridad, casi de omnipotencia. No es frecuente, buscar consejo en pares, superiores, docentes o incluso mentores. Es una habilidad a desarrollar, a despersonalizar, y siendo evaluada como un proceso a capitalizar.

iv.Hacer preguntas y Aprender de los otros.

¿Cuántas veces frente a una situación de vida no nos damos espacio para preguntar? ¿Cómo funciona su almacén a un cliente? ¿Qué significa X o Y? El mismo impedimento a permitirnos ver nuestros errores, o buscar ayuda, nos impide aprender del entorno en la posibilidad más sencilla, pregunta a quien está con eso día a día. No solo se puede aprender de profesionales consagradas o de doctores titulados en el extranjero. En cada circunstancia, estamos expuestos a sujetos que tienen mayor experiencia que nosotros en un rol o tarea específica.

[13] Llamamos así a este proceso, consecuencia del fracaso cinematográfico de la películo de Pixar, cuyos ejecutivos lejos de querer esconder el fracaso, tras analizar las causas del mismo, empapelaron las oficinas de los creativos con carteles que aclaraban que personajes y temáticas no volver a utilizar nunca.

VI.Críticas y oportunidades de la propuesta.

"Muy triste ha de ser la vida de las mentes poco inquietas"
FFM

Como adelantáramos al comenzar, esta propuesta persigue ser el disparador de un debate sobre la enseñanza. No sobre el sistema, sobre programas, sobre asignaturas, cosas complejas cuya evaluación y modificación, además de prolongada podría resultar costosa, sino sobre nuestra actitud individual como docentes.

¿Estamos abordando adecuadamente las asignaturas que impartimos? ¿Somos suficientemente abarcativos de la realidad que subyace a la asignatura? ¿Proveemos al estudiante de las herramientas necesarias para que pueda evaluar por sí mismo la materia, y en el futuro el contexto en el que se desempeñará profesionalmente? ¿Estamos preparados individualmente para explicar el funcionamiento de aquello con lo que lidiamos diariamente? ¿Y aquello con lo que no?

¿Podemos hablar libremente de contratación a distancia si no sabemos cómo funciona una transacción por dispositivos móviles? ¿Podemos cuestionar una operación vía blockchain si no sabemos quién la monetiza? ¿Podemos aceptar o criticar el fallo Google si no conocemos que implica el diseño de un algoritmo de búsqueda? ¿Podemos alabar la no oponibilidad de una cláusula de exclusión o un deducible de un contrato de seguros si no sabemos cómo se calcula el precio del mismo?

Al leer las preguntas y ponernos en primera persona, puede ser duro. La evaluación es dura. Nos pone a prueba. En buena hora si descubrimos que tenemos áreas sobre las que mejorar, en las que aprender, en las que aprender a explicar. Esa es la investigación constante, sobre el mercado, y sobre nuestras habilidades a las que tal vez tienen más acceso profesores a tiempo completo de otras universidades nacionales o extranjeras.

Creemos enfáticamente, que iniciar este ejercicio humildemente cada uno es un gran comienzo para nuestra universidad, cada uno desde su asignatura.

Otro debate interesante, sería pensar si conviene, y en su caso cual, un método que incentive a esta actualización de docentes y programas.

Haciendo camino: Encuentro de Pensamiento e Investigación - EPI

María del Pilar García Martínez, Daniel Gonzalez Stier,
Yamila Logiovine y Stella Maris Porticella*

"El enemigo de la creatividad es el temor.
Esto es lo que debe ser desterrado de la enseñanza"
Camilloni, 2019

Introducción

En este trabajo presentamos el Encuentro de Pensamiento e Investigación (EPI), un espacio institucional pensado y preparado para que los docentes de las cátedras del Dr. Travieso acompañen a estudiantes de grado a desarrollar presentaciones académicas enfocadas en Derechos Humanos, Derecho Internacional y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Este proyecto se gestó a inicios de 2020 y su desarrollo se concretó a lo largo de todo el año, con el objetivo central de formular nuevas ideas a partir del vínculo de los estudiantes con los docentes.

Cuando revisamos los antecedentes y buscamos un punto de partida advertimos que, desde un primer momento, nuestro encuentro como agentes de la educación superior nos convoca a observar esa participación y a plantearnos inquietudes que nos atraviesan y a la vez nos reúnen. Así, a los propios cuestionamientos que emergen desde el lugar que ocupamos en las aulas se sumaron otros interrogantes referidos a los aportes que pudieran hacerse desde nuevos espacios generados en nuestra facultad pero por fuera de la estructura curricular, pensando en la posibilidad de lograr un ámbito de expansión y crecimiento para los jóvenes estudiantes de los primeros años de la carrera que se sienten interpelados por las nuevas miradas del derecho a través de la luz de la revolución tecnológica, paradigma de este Siglo XXI.

Esas inquietudes nos llevaron a atrevernos a indagar sobre la necesidad real y concreta de generar un ámbito de esas características. Para ello fue necesario trabajar sobre algunos interrogantes: ¿*qué sentido puede presentar un espacio académico para estudiantes de los primeros años de la carrera*? ¿*Será significativo para los estudiantes*? ¿*Reviste importancia desde el rol docente*? Y desde esos planteos surgieron nuevas preguntas: ¿*qué factores de atracción deberán estar presentes al momento de pensar en la estructura de este nuevo espacio como dispositivo universitario*? ¿*cuáles serán los objetivos generales y específicos insoslayables*? ¿*Qué vínculos se pueden establecer entre los contenidos curriculares y este nuevo espacio*? ¿*Es realmente un ámbito de derecho distinto o estamos frente a los contenidos de nuestras materias pero generando ejes que los potencian mediante un estudio más profundo*?

La enseñanza en la instancia universitaria, en particular la enseñanza del derecho, nos reúne hoy para ser parte de un espacio de intercambios y pensares sobre nuestro rol docente y sus efectos en la práctica. Formamos una comunidad académica que se asienta sobre la estructura del Estatuto Universitario y el Plan de Estudios de la Carrera de Abogacía, con sus particularidades,

* Abogados (UBA). Docentes de Derechos Humanos y Garantías y Derecho Internacional Público (cátedras Dr. Juan Antonio Travieso) de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Coordinadores del Proyecto Encuentro de Pensamiento e Investigación (EPI). Cuenta: www.instagram.com/epi_derecho Correos: pilargarcia@derecho.uba.ar; dgonzalezstier@derecho.uba.ar; ylogiovine@derecho.uba.ar; sporticella@derecho.uba.ar

especificidades y matices interesantes, donde somos actores en escena co-protagonizando cada acto junto con nuestros estudiantes.

En esa estructura sólida destacamos la relevancia que adquiere para nosotros el acercarnos a contribuir hacia el desarrollo de características profesionales del perfil del graduado previsto en el plan de estudio de la carrera (Resolución CS N° 878/2018), entre las que resaltamos la "capacidad para reconocer las necesidades sociales en relación con las transformaciones del derecho en un contexto de Estado social y democrático de derecho y de compromiso con la promoción de los derechos humanos" así como la "habilidad para analizar críticamente el sistema jurídico e incentivar el interés por emprender proyectos y trabajos de investigación jurídica con metodología apropiada". Este enfoque nos presenta el desafío de resignificar los espacios en los que aparece nuestro desempeño docente, no solo en el ámbito curricular, sino apostando a generar nuevas órbitas que nos vinculen con el estudiantado desde diferentes lugares.

En este sentido, la definición y encuadre del perfil de nuestros estudiantes en el contexto actual nos interpela a seguir construyendo espacios de revisión, interacción y renovación, a echar mano de aportes y herramientas que de forma espiralada se suman al ejercicio docente de estos tiempos, y a entender que estamos frente a nuevos esquemas temporales en los que la velocidad y revolución de las tecnologías marcan su impronta en la vida en sociedad, lo que necesariamente obliga a revisar órbitas jurídicas que quedan obsoletas.

El campo de trabajo de nuestro desempeño se vuelve un lugar plagado de encantos y encuentros, de sentidos y búsquedas, de vocación y entrega; y desde ese rol docente -que ejercemos de forma progresiva hace algunos años- es que nos sentimos convocados día a día a transitar caminos donde las propuestas, estrategias, recursos y respuestas conformen nuestro presente, atravesados por diseños que apunten al pensamiento crítico, al espacio de creación, a la interacción vívida con los estudiantes, a aprender enseñando, a ser pieza del engranaje educativo. En términos de Camilloni, asociarnos a la noción de "derecho a recibir una educación emancipadora que conduzca a la libertad individual", libertad que aparece asociada a la creatividad dando lugar a una "enseñanza orientada al desarrollo de la creatividad, la cual implica el aprendizaje de procesos creativos y la producción de pensamientos y haceres creativos" (2019).

En esta oportunidad, nuestro trabajo propone dar a conocer el origen y puesta en escena del proyecto educativo del que somos parte, el "Encuentro de Pensamiento e Investigación - EPI" que se encuentra actualmente en desarrollo dentro de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, en el marco de la Cátedra del Dr. Juan Antonio Travieso, donde somos docentes designados.

Se trata de una propuesta educativa diferente que contempla nuestras experiencias estudiantiles de entonces, las inquietudes de los estudiantes actuales, nuestras interpelaciones como docentes y los impulsos siempre innovadores del Profesor Juan Antonio Travieso.

Génesis y preparación

En primer lugar nos situamos en el contexto donde surgen las ideas primigenias. Allí fue que, en busca de un punto de encuentro con aquellos alumnos que pasaron por nuestras comisiones demostrando interés y entusiasmo en la academia, nos planteamos la importancia de hallar un espacio donde los estudiantes de la carrera, en especial de los primeros años, pudieran acercarse a la escritura jurídica, a los inicios del camino de la investigación, al intercambio con los docentes desde

un lugar más cálido y desde donde también potenciar nuestro rol más allá del ámbito áulico, sosteniendo nuestra vocación de escucha y de dar participación a los jóvenes.

Partimos del reconocimiento del gran abanico de posibilidades de formación que brinda la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y, entre ellas, se destaca el incentivo a la producción de textos académicos. En efecto, la facultad dispone de diversos ámbitos de investigación que la prestigian, lo que siempre celebramos y destacamos. Sin embargo, advertimos que nuestra mirada estaba dirigida a los primeros pasos en la producción académica, a los estudiantes que se sienten atraídos por este recorrido pero desconocen cómo empezar, cómo acercarse sin conocer los mecanismos, incluso de aquellos quienes tienen vocación pero no se animan por distintos motivos. Y en ese entendimiento, encontramos el lugar para nuestro proyecto: así surgió EPI.

El Encuentro de Pensamiento e Investigación se pensó como una forma de incentivar la investigación académica desde el inicio de la formación de quienes se aventuran en la carrera de abogacía, con particular enfoque sobre los asuntos de interés de los jóvenes, quienes nos traen innovación y dinamismo a las estructuras formales de nuestra disciplina, aportando, además, manejo de habilidades en las nuevas tecnologías.

Este Encuentro está pensado desde la interrelación e interacción entre los derechos humanos, el derecho internacional -sendos ámbitos del derecho materia de nuestras comisiones- y las tecnologías de información y comunicación que son parte de nuestra vida cotidiana presente y futura.

Aquí retomamos uno de los interrogantes iniciales *¿Tiene sentido todo esto? ¿Tiene fundamento crear este espacio dirigido a ese perfil estudiantil?* Palabras sólidas comenzaron a retumbar en nuestras reuniones de coordinación: lugar de escucha y participación a jóvenes con ideas e iniciativas novedosas, aproximación a la investigación jurídica desde los inicios de la lectura de textos jurídicos, oportunidad para intercambio de experiencias con docentes de la cátedra por fuera del aula, incorporación de las TIC a nuestros contenidos curriculares, creación de textos académicos, vocación docente puesta al servicio de prácticas que transformen y dejen huella.

Los argumentos para sostener la creación de EPI se vieron consolidados. Nuestro desempeño docente nos convoca a una 'enseñanza poderosa' tal como nos ilustra Maggio (2012, p.46), a incorporar tecnologías en las prácticas de enseñanza, a reconocer la emoción en esas prácticas, a mirar en perspectiva, a ser parte en la construcción del conocimiento. Asimismo, lograr profundizar el aprendizaje de los estudiantes y acercarlos a los inicios de la investigación se encuadra en la búsqueda de una 'enseñanza de calidad' (Guzmán, 2011, p.130) en la que, como docentes, debemos acudir a diversas visiones de la enseñanza, a lenguaje claro, dominio y contextualización de la disciplina.

Por su parte, el pensamiento crítico es elemento esencial en nuestros ámbitos de trabajo, apostando siempre a procesos creativos con pensamiento divergente, donde la creatividad requiere ser desarrollada y para ello la conjunción estudiantes-profesores es radical (Camilloni, 2019, p.18). También promover procesos reflexivos, habilitar diálogo, identificación y posible resolución de problemas (Litwin, 2012, p. 72), poniendo en valor los caminos que los estudiantes transiten de la mano de los docentes comprometidos al proyecto.

De esta manera, nuestro primer gran interrogante encuentra sus respuestas, no solo desde la perspectiva estudiantil sino también desde el desempeño docente. Dos bases sobre las que se erige EPI.

A partir de allí, comenzamos el recorrido de preparación para pasar de las ideas a los actos. Durante el mes de febrero transcurrieron los primeros avances, identificamos los objetivos y desafíos a concretar. Contando con asesoramiento pedagógico del Programa de Acompañamiento Pedagógico a Cátedras del Centro para el Desarrollo Docente desde ese momento, el proyecto se materializó al ser presentado al titular de cátedra, quien lo aprobó y lo impulsó en el mes de marzo.

El lanzamiento del EPI coincidió con los primeros efectos de la pandemia en nuestro país y fueron justamente las TIC las que potenciaron el alcance de nuestra propuesta, de modo que lo interesante del proyecto se trasladó a la importancia del contexto en el que se gestó y en los medios utilizados para concretarlo. Y aquí fue momento de plantearnos con firmeza qué elementos, ingredientes y mecanismos serían adecuados para activar la convocatoria de nuestro perfil estudiantil de forma que se animen a sumarse a este dispositivo educativo piloto.

Uno de los elementos característicos de EPI es la integración del equipo que lo conforma, no solo por la convergencia de heterogeneidades que da calidad y pluralidad, sino por la integración de cada uno como parte de un todo. En definitiva, no es otra cosa que la consolidación de un verdadero equipo de trabajo. Por lo que cada decisión y paso a dar fue abordado desde el equipo y secundado por las voces aunadas de sus miembros. Y este equipo decidió que la convocatoria de participación fuera lanzada con un esquema fundamental: claridad y calidez en el lenguaje comunicacional, cercanía con el estudiante a convocar, aproximación de los docentes intervinientes y lugar protagónico para ellos.

En definitiva, ¿en qué consiste EPI? Más allá de los efectos colaterales que despertó, en pocas palabras decimos que este dispositivo convoca a jóvenes estudiantes a visibilizar, identificar, plantear una tensión o conflicto jurídico entre el ámbito del derecho y las TIC, encuadrarlo en uno de los ejes temáticos propuestos por la organización, investigar y escribir un texto jurídico acompañado por tutorías docentes, para luego ser presentado a la comunidad académica mediante el formato de jornadas de difusión.

El desafío era grande y convocante. En el andar aparecieron escollos, cosechas. En el andar se va haciendo camino.

Sorteando obstáculos, construyendo trayecto

Encarar las ideas, materializarlas, implica tomar decisiones a cada minuto, en cada situación. Esa fue y es nuestra tarea con la vista puesta en cuidar los detalles, proteger la participación de los estudiantes, sostener coherencia en el rol docente, ser consecuentes con los criterios de la cátedra y ser capaces de crear un espacio de encuentro con características propias que pueda prolongarse en el tiempo, más allá de esta primera edición.

Como se mencionó anteriormente, las ideas surgieron a principios de año y nos llevó tiempo, dedicación, intercambios y cuestionamientos asumir la forma en que comenzaría y se llevaría a la práctica el proyecto definitivo, con la meta fijada en que la propuesta fuera lanzada a la comunidad en tiempos de inicio de año lectivo. De esta forma, el primer paso fue elaborar unas bases de proyecto que intentaron estructurar las etapas del procedimiento que pretendíamos establecer.

Cierto es que esas bases han sufrido algunas variaciones con el avance de los hechos, configurándose la actualidad como el marcador de cada instante presente.

Uno de los primeros obstáculos fue definir a través de qué formato o actividad se propondría a los estudiantes participar del proyecto, es decir, ¿qué les propondríamos que realizaran como actividad principal? La opción final elegida fue el formato ensayo de entre 1000 y 1500 palabras, sin contar bibliografía ni citas. Si bien es revisable esta elección, se debió a la intención de generar el espacio para la investigación pero a la vez sin que ello abrumara desde el inicio a nuestros convocados.

Otro de los puntos controversiales se instalaba en la incertidumbre de saber si seríamos capaces de lograr la convocatoria deseada tanto de estudiantes dispuestos a participar como de docentes que estuvieran dispuestos a acompañarnos en esta aventura. Y acá resultó esencial el ser parte de la cátedra del Dr. Travieso.

Luego, uno de los ejes de acción fue la elección de la vía comunicacional adecuada para dar un mayor alcance a nuestra convocatoria y potenciar los esfuerzos. Si bien esta decisión se adoptó en febrero (pre-pandemia), cierto es que consideramos acertada la utilización del instagram como herramienta comunicacional aún en plena vigencia de medidas sanitarias dictadas. Esta vía representa uno de los modos de interacción más usados por los jóvenes, cuyo dinamismo es esencial y coherente con la mirada veloz de nuestros destinatarios.

Nos encontramos con que a través de las redes sociales logramos no sólo llegar a la comunidad académica en general sino, además, coordinar el entusiasmo y el esfuerzo de todo el equipo docente de la cátedra, cuya experiencia en investigación y apuesta constante a la juventud permitió conformar grupos de acompañamiento para quienes se embarcaron en el proyecto y buscaron hacer sus primeros pasos en la investigación académica.

A medida que se cumplían los plazos pautados para cada etapa del proyecto fuimos acordando y adoptando decisiones de procedimiento, organización y difusión, las que fueron consolidándose como nuestros principales criterios de acción de la mano del asesoramiento y aprobación de nuestros mentores académicos y pedagógicos.

Al revisar aquellos primeros interrogantes planteados, advertimos una nueva mirada sobre las consecuencias de ciertas decisiones tomadas. En concreto, cuando nos cuestionamos sobre la temática de inquietud para los jóvenes y pensamos en las nuevas tecnologías, decidimos centrar el objeto de estudio en los contenidos académicos en los que nos desempeñamos (derechos humanos y derecho internacional público) y su interrelación con las TIC, creyendo que nos trasladábamos a un campo de estudio distinto del curricular. Sin embargo, en la reconstrucción de lo transitado descubrimos que, en efecto, a través del trabajo de los participantes se logró un abordaje más profundo y actual de los propios contenidos curriculares, incluso dando lugar a la investigación y a la creación de material de estudio para futuras comisiones.

Para llevar adelante el acompañamiento de los estudiantes participantes, EPI presenta grupos de docentes organizados en tutorías que fueron designados para acompañarlos a lo largo de su construcción académica, estableciendo un sistema de mentoreo y cercanía entre el binomio estudiante-docente. Llegando al final del proyecto, evaluamos que fue fundamental contar con un

grupo humano y profesional de gran calidad porque permitió superar imprevistos particulares de este año y avanzar en el desempeño de los grupos de estudiantes con resultados finales muy gratificantes.

Por último, queremos reconocer la importancia de realizar un análisis metacognitivo de todo el proceso que implica EPI al configurarse como dispositivo educativo en el contexto universitario, en donde habernos reunido por videollamada para conversar, revisar y trabajar sobre los aciertos y desaciertos resultó fundamental para su evolución y construcción de un espacio académico próspero.

En busca de la estructura

Tal como se mencionó anteriormente, la determinación del formato que materializara a EPI fue motivo de variadas reuniones, intercambios, planteos y revisiones. Y con la propuesta de crear una base sobre la cual comenzar a trabajar, acordamos partir de una estructura apoyada sobre objetivos generales y específicos que luego serán enmendados y mejorados a través de su puesta en práctica.

Entre esos *objetivos generales* destacamos:

- Incorporar las TIC a los procesos de formación académica
- Impulsar la participación de los jóvenes en dichos procesos
- Afianzar la vinculación entre docentes y estudiantes para consolidar el espacio de trabajo en el ámbito educativo

Entre los *objetivos específicos* encontramos:

- Promover la investigación académica sobre TIC y su relación con el Derecho Internacional de los Derechos Humanos y mejorar el uso de TIC en la investigación
- Generar lazos de vinculación académica entre estudiantes, graduados y docentes
- Incentivar a los estudiantes en la participación de actividades académicas y de formación docente
- Impulsar la producción de material académico con la participación de estudiantes, graduados y docentes para facilitar la actualización dinámica de los contenidos
- Crear un ámbito de análisis y evaluación de los resultados del proyecto a efectos de la superación de sus debilidades y el afianzamiento de sus fortalezas

Para lograr los objetivos planteados diseñamos un plan de trabajo en cuatro etapas: (1) La primera de ellas incluyó la convocatoria a estudiantes de todas las comisiones de la cátedra, ayudantes, docentes y graduados para participar del proyecto. (2) La segunda etapa consistió en la formación de equipos de trabajo divididos en ejes temáticos y la designación de tutores y asistentes, conformados por docentes y ayudantes de la cátedra, con su correspondiente cronograma de trabajo. (3) La tercera etapa consistió en la presentación de los trabajos realizados en una jornada organizada por la cátedra, abierta al público en general. (4) Finalmente, se divulgarán las producciones escritas y audiovisuales realizadas durante todo el año en el marco de este proyecto.

El desarrollo de las distintas etapas nos fue llevando a intentar potenciar el entusiasmo y los planes de trabajo de quienes presentaron sus proyectos. Por eso, en primer lugar, utilizamos las redes sociales no sólo para difundir los objetivos y las bases del EPI sino, además, para que distintos miembros de la comunidad académica contaran cuáles son los pasos que siguen para la producción académica y cuáles fueron sus primeros pasos en la investigación.

Además, diferentes especialistas de distintas áreas del derecho brindaron conferencias respecto de la relación entre las TIC y el derecho, como forma de facilitar el acceso a las discusiones actuales en torno a los temas trabajados. Estas exposiciones fueron enmarcadas en lo que llamamos "Espacios de Formación EPI"', dirigidas específicamente a los estudiantes participantes en el transcurso del plazo asignado para la confección de sus producciones finales.

Por último, hemos contado con el dictado de un taller de oratoria orientado a facilitar la preparación de la exposición de los trabajos, sobre todo teniendo en cuenta que en muchos casos la presentación del trabajo en las jornadas finales será la primera exposición pública de sus autores.

Haciendo una breve mención, a modo de repaso temporal, la convocatoria estuvo compuesta por un período de inscripción, luego un período para que enviaran su primer resumen sobre la propuesta de tema (eje temático) a investigar; posteriormente durante generamos las primeras devoluciones y se asignaron grupos de tutorías para avanzar con la investigación y trabajo final. Durante los siguientes meses se llevaron a cabo los espacios de formación y taller de oratoria. Finalmente, llegó el momento de la entrega de los trabajos definitivos, dando así comienzo a la etapa de cierre que culminaría con las exposiciones por los autores en las jornadas EPI 2020.

En definitiva, la concreción de EPI 2020 como proyecto piloto presenta un largo recorrido de trabajo, dedicación, compromiso, aceptación por la comunidad académica, en donde cada paso dado fue pensado, discutido, analizado en pos de desarrollar un ámbito de enseñanza extracurricular dentro de nuestra facultad.

Recolectando cosecha

Haciendo la vista hacia atrás, recuperando los acontecimientos sucedidos, nos encontramos con resultados contrastables con aquellos objetivos planteados desde un comienzo. Coincidiendo con el Principito, como 'a los adultos les gustan los números', presentamos un breve resumen en números de lo que EPI 2020 nos deja.

La cuenta de Instagram de EPI tiene, hoy día, más de 1000 suscriptores que siguen las novedades y los talleres del proyecto. Luego, recibimos un total de 152 solicitudes de inscripción, recibiendo finalmente al cierre de las inscripciones 84 resúmenes de proyectos de investigación.

Entre la organización, las tutorías, las colaboraciones, las conferencias y talleres, EPI sumó la participación de alrededor de 70 docentes y contó con el apoyo de organismos externos e internos a la facultad.

El incentivo, el empuje, la colaboración y la experiencia de quienes hemos formado parte del EPI, significó la entrega de 28 trabajos finales con exposiciones en 4 mesas de trabajo, en dos jornadas académicas realizadas virtualmente.

Más allá de la representatividad numérica, en diversos trayectos del camino EPI supo recibir mensajes de acompañamiento, agradecimiento, aliento y cercanía, siempre de la mano del reconocimiento al nuevo espacio académico albergado, generando una fuerza movilizadora de vocaciones, donde toda la siembra trajo cosecha.

Frutos de este año trabajado son: haber conformado un gran equipo humano que supo dar y recibir, que apuesta a la enseñanza como baluarte del presente y futuro, que enarbola la bandera de la escucha y participación de los jóvenes; ser testigos y cómplices del trabajo realizado por los estudiantes en un ámbito distinto al de la cursada, sosteniendo la responsabilidad, el interés, la aceptación al desafío; haber dado lugar a producciones académicas jurídicas realizadas por estudiantes de la carrera de abogacía; haber aportado al ejercicio docente mediante el desarrollo de las tutorías y la colaboración entre integrantes de la cátedra.

Este año experimentamos que no se puede desconocer el lugar que ocupan las emociones en relación con el conocimiento (Litwin, 2012, p. 84).

Somos conscientes de que la cosecha seguirá, los efectos tendrán largo plazo y podremos revisar los frutos con el devenir de los próximos tiempos.

Conclusiones

En este escrito nos permitimos esbozar unas primeras conclusiones de nuestro trabajo ya que nos hemos dado cuenta, a lo largo de todo el año, que EPI es un emprendimiento que va construyendo identidad propia, cobrando vida y generando su propia esencia al andar, lo que nos hace confiar en resultados a corto, mediano y largo plazo.

EPI se gestó a partir de la necesidad de promover la potencialidad académica de quienes, desde los primeros cursos de la carrera, muestran sus inquietudes jurídicas, sus ganas de pensar, de investigar y de difundir sus ideas y sus razonamientos, así como de aquellos que son convocados por el trabajo docente. La matriz originaria del proyecto advirtió la necesidad de plantear diversos escenarios en busca de nuevos perfiles y capacidades técnicas de los estudiantes de la carrera de abogacía, con la propuesta de generar espacios académicos diferentes a las instancias de los cursos, donde la creatividad, lo novedoso y el análisis crítico sean la llave.

Como decíamos anteriormente, EPI recupera inquietudes e intereses que tuvimos como estudiantes de antaño y se apoya en los años de docencia que llevamos en la facultad, pero empezó a formularse en enero 2020. En la preparación del proyecto se conjugaron diversas cuestiones para intentar dar a EPI su impronta característica y para eso decidimos que el eje de las investigaciones debería pasar por la injerencia de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el Derecho Internacional y en los Derechos Humanos. Esa decisión no contemplaba la importancia que adquirieron las TIC a partir del aislamiento al que nos obligó la pandemia de COVID 19.

Con el transcurrir de las etapas el proyecto se consolida, impacta en los estudiantes que se animan a construirlo, gana miradas, sugerencias y aportes que van erigiendo su conformación genuina. Desde un comienzo fuimos recibiendo mensajes de aceptación al espacio que nos propusimos crear, en especial de los propios estudiantes que sintieron identificarse con el lugar de escucha y protagonismo que se les presentaba.

La superación de obstáculos emergentes también es parte auténtica del proyecto. Partiendo de las ideas más rústicas hasta las más sofisticadas, cada paso a dar significó plantear desafíos, superar dificultades y sortear incidencias que brotan del acontecer de los hechos y nuestra inexperiencia en este tipo de emprendimientos. El apoyarnos en equipo permitió afrontar los errores y fallos de forma

consolidada, lo que contribuye al desarrollo de la docencia y la diversificación de los roles en la enseñanza superior.

De la experiencia vivida, nos toca revisar y repensar las instancias construidas, identificando los espacios generados, los puntos flojos y las debilidades, fortaleciendo las miradas innovadoras y las estrategias a desplegar.

Si de algo estamos seguros es que EPI nos trajo creatividad, actualidad, desarrollo de destrezas personales puestas al servicio de la enseñanza, solidaridad, empatía e integración.

En una entrevista al Dr. Chami en el año 2012 se le consultó sobre su definición de "buen docente" a lo que respondió que un buen docente debe ser respetuoso, atender a los pequeños detalles, ser cordial, incentivar la reflexión, la mirada crítica, acortando distancia y favoreciendo cercanía (cita de revista, 2012, p. 58). Ello es parte de lo que proponemos fomentar desde y hacia EPI.

Nuestro desafío mayor es recolectar los frutos, procesarlos y luego lanzarnos a la búsqueda de nuevos participantes que se animen a formar parte de la identidad EPI en un futuro próximo.

Bibliografía

CAMILLONI, Alicia. La enseñanza del derecho orientada al desarrollo de la creatividad. En *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*. Facultad de Derecho, Universidad de Chile. Vol. 6 Núm. 1 (2019), pp. 5-22

GUZMÁN, Jesús Carlos. "La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo?" Perfiles educativos, Vol. XXXIII, México, 2011.

LITWIN, Edith. "El oficio de enseñar. Condiciones y contextos". Ed. Paidós, Buenos Aires, 2012.

MAGGIO, Mariana. "Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad". Ed. Paidós, Buenos Aires, 2012.

Entrevista al Dr. Diego Chami, "El desafío es captar el interés de los alumnos". Revista Digital Carrera y Formación Docente, Núm. 1., Buenos Aires, 2012. Disponible en <http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/revista-digital-carrera-docente.php>

La influencia del Programa de estudios de la carrera de Derecho de la Universidad de Buenos Aires en el diseño curricular de la Enseñanza del Derecho Romano desde una perspectiva egológica y principialista en la Facultad de Derecho de la Universidad de la Habana: de la década del 70 del siglo XX a la actualidad.

Dra. Joanna González Quevedo*

Existe coincidencia con el maestro italiano Pierángelo CATALANO[1] en que la importancia de una enseñanza principialista del Derecho ha sido destacada, durante la segunda mitad del siglo XX, por filósofos como HANNAH ARENDT[2]. Pero los juristas romanistas no habían prestado la atención necesaria a este fenómeno desde el siglo dieciocho y hasta la década del setenta del pasado siglo.

Dicha tendencia ha conducido no solo a encuentros de estudios a nivel nacional y latinoamericano, sino también a nuevas formas organizativas para la documentación del Derecho Romano y, sobre todo, a reforzar el estudio romanista en función crítica actual.

En julio de 1976, justo a cinco meses de la aprobación popular de la Constitución de la República de Cuba, se reunió el primer Congreso Latinoamericano de Derecho Romano, en la ciudad de Santa María de Buenos Aires. O lo que es lo mismo a decir: esa fue la primera reunión de romanistas definida formalmente en base a la individualidad histórica del ámbito científico latinoamericano y por consiguiente de las características estructurales y funcionales de los estudios de Derecho Romano en América Latina.

La intervención de Cuba en el Congreso fue vital. Tras el triunfo de la Revolución cubana y con la reorganización de la Facultad se suprimieron varias cátedras; en particular, las consideradas "vinculadas al sistema jurídico burgués tradicional: *verbigratia*, el Derecho Romano y la Filosofía del Derecho, entre otras". Empero, el profesor Julio Fernández Bulté puso todo su empeño en insertar la cátedra de Derecho Romano y sus contenidos dentro de la materia de Historia del Derecho, la cual reforzaría su Plan de Estudios explicando toda la evolución del Estado y del Derecho, tanto a lo interno como a lo externo, desde la Antigüedad. Nuestra asignatura, Derecho Romano, propiamente no sería concebida dentro del nuevo currículo. No obstante, los principios generales del materialismo

---

* Por Dra. Joanna González Quevedo. Profesora principal y Titular de Derecho Romano. Profesora Titular de la asignatura "Origen romanista de los Principios Generales del Derecho". Facultad de Derecho. Universidad de la Habana. Cuba. Licenciada en Derecho, La Habana 2006. Máster en Derecho Constitucional y Administrativo, La Habana, 2010. Doctora en Ciencias Jurídicas, La Habana, 2014. Culminó sus estudios doctorales en la Universidad de Buenos Aires en julio de 2014. Realiza estudios post doctorales sobre República y participación ciudadana en las Universidades de Verona, Padova y Bologna, Italia. Emails: joannagonzalez3@lex.uh.cu y joannaglez1983@gmail.com.

[1] Cfr. CATALANO, Pierángelo, Constitución y constitucionalismo hoy, Fundación Manuel García Pelayo, Caracas, 2000, pp. 2-4.

[2] Es a partir de la década del setenta del siglo XX que ha comenzado extenderse con rigor científico el campo de la investigación jurídica del Derecho Público romano y dentro del mismo la trascendencia histórica de su fase republicana a lo cual coadyuvó la creación, en 1972, del Grupo di Ricerca sulla diffusione del Diritto Romano y los Congresos Latinoamericanos de Derecho Romano que se han venido celebrando casa dos años, de 1976 a la fecha. Sin embargo, es a la Filosofía a quien cabe el mérito de haber convertido el repu¬blicanismo en un programa ideológico contemporáneo, recuperado en la literatura académica a partir de los años 60, y dentro de ella a dos encumbrados autores como son Philip PETTIT y Antoni DOMÉNECH cuyas obras cumbres más recientes son respectivamente: Republicanism. A Theory of Freedom and Government, de (1997), y El eclipse de la fraternidad. Una revisión republicana de la tradición socialista, (2004).

histórico que se desarrollaron en la Academia cubana revolucionaria obligaron a que se mantuviera la enseñanza de la Historia del Derecho, dado el contenido clasista del mismo y su fundamentación en el marxismo. Por esta vía, toda la parte de la evolución y la historia externa del Derecho se salvó y en aquella relación se incluyeron algunos de los contenidos del Derecho Romano. Este momento fue favorable para el desarrollo de la asignatura, la cual pudo por este medio abarcar hasta tres semestres si se incluye la Historia del Estado y del Derecho en Cuba.

En la conclusión de dicho primer Congreso en la UBA, es importante traer a colación algunas consideraciones de la ponencia del profesor Julio Fernández Bulté sobre la enseñanza del Derecho Romano especialmente en Cuba, que bien valen para la enseñanza del Derecho Romano en Latinoamérica. En tal sentido acota Fernández Bulté: "mientras no exista el Derecho Romano ni la Filosofía del Derecho en la Universidad de la Habana, tomaremos como referente al diseño curricular de la Universidad de Buenos Aires, lo cual no significa que copiemos el pensum de la Filosofía del Derecho *in integrum* pues les habla un defensor de Cossio; no obstante seguiremos a Lapiezza Elli, a Rinaldi, y de a poco iremos introduciendo en la Habana dicho modelo de enseñanza a través de la Historia del Estado y del Derecho. En tal sentido impartiremos los contenidos básicos del Derecho Romano desde el punto de vista técnico y en sus principios y así el alumno, cual sagaz investigador profundizará en los *principia iuris* fundantes de nuestro sistema de Derecho y en un proceso de enseñanza hasta inconsciente asumirá que el Derecho no es sólo norma, como le quieren imponer hegemónicamente el resto de las asignaturas del Plan de estudios en Cuba. En este sentido refiere lo siguiente: "En primer lugar se ha de utilizar en la enseñanza del derecho romano las fuentes clásicas o los tratados o manuales tal como lo hace el diseño curricular de la Universidad de Buenos Aires; En segundo lugar, la forma de enseñar y el método a emplear; En tercer lugar, la relación entre la enseñanza y la investigación entre los estudiantes y por último la relación que puede tener el Derecho Romano con otras disciplinas jurídicas y con los Principios Generales del Derecho desde sus orígenes en la Roma." [3]

En cuanto a los métodos de enseñanza los puramente verbalísticos, memorísticos y exegéticos, deben ser según Fernández abandonados pues los harán presas del enraizado normativismo y dice: "Si asumimos el derecho romano como derecho actual, como fundamento jurídico de nuestra contemporaneidad y hasta de nuestro futuro, debemos enseñarlo a partir de otras premisas pedagógicas. Se impone la reflexión sobre los textos y la comprensión de su sentido de universalidad y de sus valores éticos, a contrario sensu del simple ejercicio memorístico".

Aquí es importante detenernos para hacer algunas consideraciones sobre métodos o herramientas pedagógicas que podemos adoptar en la enseñanza del Derecho Romano, los cuales, unas tradicionales y otras innovadoras, que reportarían sin lugar a dudas, en los estudiantes una visión si se quiere hasta holística del Derecho Romano como derecho genético de Latinoamérica:

En Primer lugar, la Conferencia concebida como la disertación del Docente sobre aspectos de temas que integran el programa de estudios *"magister dixit"*. Ella, de hecho ha sido la reina en la transmisión del conocimiento, es o tiene su origen en la universidad medieval, pero para que cumpla su cometido es importante que el Profesor mantenga una ilación sistemática del punto que se trata, debe tener absoluta claridad en el planteamiento del tema, teniendo en cuenta que por la naturaleza de la asignatura y su ubicación en el pensum enseñar la materia resulta difícil por el léxico técnico utilizado y por último, debe concitar y mantener vivo la presencia del educando, vale decir, que si se

[3] GONZÁLEZ QUEVEDO, Joanna. Tesis de Doctorado. La Habana, Cuba, 2014.

convierte en una lección demostrativa y fastidiosa puede producir en el alumno la ausencia, una veces corporales otras mentales, o animadversión a la asignatura.

Segundo y consecuencia de la primera es la clase participativa, en la cual el *"magíster dixit"* expone y los estudiantes pueden formular preguntas sobre aspecto del tema expuesto, bien por considerar que la transmisión del conocimiento no lo fue suficientemente clara o bien por generar interés especial sobre el mismo. Este tipo de actividad es fundamental, porque es la expresión del binomio pedagógico enseñanza-aprendizaje recíproco entre el Profesor y los alumnos.

En tercer lugar, podemos mencionar el trabajo de investigación a realizar por los alumnos sobre aspectos del Derecho Romano establecidos por el Profesor o por escogencias de los alumnos. El Docente debe dirigir el trabajo de investigación y luego de la corrección del trabajo, vendrá la exposición del mismo donde intervendrán los autores frente al resto de sus compañeros y la consideración final que sobre el mismo hará el docente.

También podemos referir en cuarto lugar los debates, en ellos el Profesor asignará a los estudiantes tópicos de la Asignatura los cuales serán discutidos bajo de tutela del Docente. Esta estrategia permitirá que el estudiante adquiera un conocimiento crítico construido entre todos los participantes; igualmente permitirá en algunos tópicos confrontar las Instituciones Romanas con las actuales.

En quinto lugar y con estrecha vinculación con estrategia anterior, nos referiremos a los talleres de investigación y análisis sobre las opiniones de los jurisconsultos romanos y sobre las *Leges*. El Profesor seleccionará fragmentos del *Corpus Iuris Civilis* para ser discutidos en grupos de trabajo bajo su tutela, lo que permitirá el manejo de las Fuentes Romanas por los estudiantes y confrontar las diferentes posiciones doctrinarias en cuanto a la interpretación de las Instituciones Romanas.

También nos podemos referir como método de enseñanza del Derecho Romano, al *casus*. Dentro de los pensum de estudio del Derecho quizás cuidando no interferir dentro de las estructuras curriculares de las Universidades Latinoamericanas, pero sí en lo que toca a las Universidades de Buenos Aires y la Habana, una vez revisado los contenidos programáticos de la Asignatura, su ubicación en los semestres o años iniciales de la carrera, la teoría del *casus* llegaría a convertirse en un método de enseñanza del Derecho Romano de incalculable valía por permitir revisar aquellos procedimientos, actuaciones y situaciones que constituían la labor diaria de los juristas y funcionarios romanos; se podría incluso llegar a la reproducción o dramatización de todo cuanto ocurrió dentro del mundo jurídico romano, tomando las Fuentes como base y analizando las semejanzas y diferencias de los procedimientos actuales, cuya génesis sin lugar a dudas, está en las Instituciones Romanas. Esta estrategia permitirá completar los conocimientos adquiridos durante las clases y en los trabajos de investigación, ya que el alumno se convertirá en parte del mismo. El Profesor facilitará previamente a los educandos una vez que asigne el casus la documentación básica para su resolución. Esta estrategia reportará para los alumnos un alto nivel formativo que les ayudará en el desempeño de su futura profesión y desarrollarán la fina intuición de lo justo.

En cuanto a la vinculación entre el Derecho Romano y las otras Disciplinas del Derecho, salta a primera vista, tal y como se ha venido considerando, el Derecho Romano constituye el Código Genético de los Sistemas Latinoamericanos, no solo, en cuanto al Derecho Privado, si no también, en muchísimos aspectos del Derecho Público, lo cual impone como bien afirma Fernández una "vinculación activa, constante y dinámica con las demás asignaturas de la carrera". Estas consideraciones llevarán consigo revisiones curriculares como se indican en esta ponencia, que permitirán como bien afirma el autor que "...en todo proceso de enseñanza-aprendizaje vinculemos

las soluciones jurídicas romanas con las del ordenamiento jurídico de hoy en día o, al contrario, revelemos que este ordenamiento tiene las flaquezas e inconsecuencias que se derivan, las más de las veces, del abandono de las matrices romanas".

La nueva distribución de los contenidos de Derecho Romano dentro de la Historia General reaparecerá propiamente en 1971 en la obra Historia del Estado y del Derecho en la Antigüedad. Tomo I del profesor Fernández Bulté. Por primera vez se expone la historia del derecho desde el origen de las civilizaciones hasta la Edad Media y, además, con la perspectiva y el método científico del marxismo-leninismo. También rescata los contenidos del Estado y el Derecho en los pueblos del Antiguo Oriente, cuando se debatían las categorías histórico-políticas al respecto, y los elementos de la historia interna del Derecho Romano, que habían sido suprimidos del currículo de la carrera. En este caso se entiende como superior aporte de este libro haber expuesto la importancia del Derecho Romano con la perspectiva antiimperialista e integracionista. Esta obra, con sus dos Tomos, conocida entre los jóvenes estudiantes como "los ladrillos" en alusión cáustica al color de su carátula y su contenido, sigue siendo la obra más completa de Historia del Estado y del Derecho escrita por autor cubano y una de las más acabadas, citada y consultada, de autores de lengua española.

Pero en la concepción se ha perdido la primacía del Derecho Romano con respecto a la Historia General, aunque fuera una forma de salvar la ciencia. En el libro, después de una amplia exposición histórica, se habla de los Conceptos Jurídicos Generales, la Persona, la Familia, la Propiedad, el Proceso, las Obligaciones (y los Contratos) y las Sucesiones en Roma.

Los debates en torno al perfeccionamiento de los planes de estudio permiten que se prevea el regreso de algunas asignaturas dentro de las cuales está el Derecho Romano. Para 1976 ya se empieza a prever su reincorporación al currículo. Se concluye sobre la necesidad de hacerlo pero modificando su análisis hacia una interpretación marxista del mismo. En ello jugaron un papel muy importante la literatura del profesor Bulté y la de los romanistas de Europa del Este.

Además, en la nueva estructuración de la facultad, las asignaturas ya no funcionan como cátedras sino como Departamentos en los cuales se reúnen las materias afines. Derecho Romano se ubica entonces, junto a las Historias del Derecho, el Derecho Constitucional y la Teoría del Estado y del Derecho, en el Departamento de Estudios Jurídicos Básicos, significando su carácter histórico. Sí queda clara su función primaria en la formación del jurista.

El Derecho Romano reaparece en el Plan de Estudios B de 1980. Se imparte en un curso regular durante el segundo semestre de Primer Año con dos encuentros semanales. Es un sistema mixto de Conferencias, Clases y Seminarios que mantiene un intercambio fluido entre los profesores y los estudiantes. El jefe de la asignatura desde su reapertura ha sido el profesor Julio Fernández Bulté. Ante la importancia de los textos prerrevolucionarios desde el punto de vista técnico, se reeditó Derecho Romano, de Ernesto Dihigo en 1987, para ser empleado por los estudiantes como Bibliografía Complementaria al Manual. Desde el punto de vista extranjero se renuncia rápidamente a los manuales de Europa del Este para reutilizar la literatura clásica, así como las fuentes latinas[4].

Sin embargo, los criterios antiromanistas y contrarios a la ciencia no han sido superados por todos ni en Cuba ni en el resto del mundo. Ello ha sido el fundamento de comentarios y expresiones anticientíficas que tratan de subestimar la utilidad e importancia del Derecho Romano. Estos encuentran freno en los estudios que se realizan pero aún falta mucho por hacer y enseñar. El nuevo

[4] Para mayor Información *Vid*: PELEGRÍN TABOADA, Ricardo y GONZÁLEZ QUEVEDO, Joanna, Ponencia "La recepción del Derecho Romano en la enseñanza en Cuba", en III Seminario en el Caribe de Derecho Romano, La Habana, 2004.

estudiantado, al menos, debe convencerse sobre la importancia formativa del Derecho Romano y también de sus posibilidades prácticas. Si bien nuestra propia historia refiere grandes romanistas que han sido también excelentes en los estrados, las jóvenes generaciones de juristas cubanos deben aprender a no ver el Derecho Romano solo como un componente de la Historia del Derecho sino como fuente de solución a problemas actuales. Un mejor conocimiento de las leyes de la antigua Roma facilita la capacidad para enfrentar los problemas actuales y determina el empleo de la lógica jurídica.

Aunque en la década del 80 del siglo XX regresaron el Derecho Romano y la Filosofía del Derecho al Plan de estudios de la Universidad de la Habana, el estudio del Derecho Romano debe recuperar su posición como asignatura primigenia dentro de la formación curricular de los estudiantes. Debe lograrse que los resultados de la investigación jurídica sobre Derecho Romano sean tenidos en cuenta por la práctica jurídica en tanto dote la norma del mayor nivel técnico posible. Puede profundizarse más en el carácter romano de nuestras actuales instituciones. El resto de las asignaturas tienen que asentarse definitivamente sobre la base que el Derecho Romano formó. La Cátedra de Derecho Romano de la Facultad de Derecho de la Universidad de la Habana trabaja hoy, con su Plan de Estudios E, por mantener la excelencia de otros tiempos y conservar vivo el Derecho Romano en la ciencia cubana y agradece a los fructíferos intercambios con la Universidad de Buenos Aires desde 1976 y hasta la actualidad.

De las puertas de las iglesias a las pantallas.
Las ventajas de conocernos…siempre.

Viviana Kluger*

Bologna, siglo XI: Un grupo de maestros y alumnos está reunido en las puertas de una iglesia para estudiar los textos jurídicos que creía perdidos, dando comienzo de esta forma al estudio sistemático del Derecho y a lo que va a ser después la Universidad.

Argentina, marzo de 2020: unas pocas semanas después del inicio del ciclo lectivo, se suspenden todas las clases presenciales en las universidades. Los cursos deben continuar dictándose ahora a través de una pantalla, y de esta forma, nos enfrentamos al desafío de impedir que se suspenda el proceso enseñanza-aprendizaje.

Han transcurrido diez siglos desde esos instantes fundacionales en Bologna, y durante todo ese tiempo, ha habido guerras, epidemias, los monjes han dejado de ser quienes monopolizan el saber, se han levantado y suprimido fronteras, hemos asistido a la invención de la imprenta ya la irrupción de Internet, entre otros acontecimientos cardinales.

A pesar de ello, hoy, como siempre, la universidad sigue siendo un núcleo de aprendizaje y difusión de saberes, un producto de la convergencia de dos circunstancias históricas: individuos que quieren aprender y otros que están dispuestos a enseñar (Chuaqui, 2002, pp. 583-585).

Pero en todos estos años, ¿los profesores, hemos cambiado?; ¿los alumnos, son los mismos? ¿Seguimos siendo producto de la citada convergencia?

No me cabe la menor duda que muchas cosas se han modificado en nuestra forma de dar clase y en la actitud de nuestros alumnos, pero algo sigue intacto: los docentes seguimos siendo quienes debemos conducir a los alumnos hacia la búsqueda y la reflexión.

Muy lejos ha quedado la clase magistral, aquella en la que el profesor daba clase desde una tarima, a tres metros del alumno, preocupado exclusivamente por su propio tiempo y limitándose a transmitir todo su saber, sin detenerse a constatar si el estudiante que tenía enfrente había aprehendido una caterva de datos. Y aun más distantes aquellos tiempos en los que el profesor tenía que ser un "libro abierto" porque no existía la imprenta y era necesario confrontar las distintas versiones de los textos manuscritos con que contaba cada uno.

Durante mucho tiempo existió el mito de que era mejor profesor el que podía transmitir el mayor caudal de datos en las acotadas horas de la clase. Parecía que cuánta más información "trasladaba" al alumno, más iban a aprender los alumnos. No existía una preocupación por tener un registro de que el alumno efectivamente había asimilado esas toneladas de información, de abrir un espacio para constatar si había alguna duda, alguna pregunta.

Afortunadamente, hace rato que hemos abandonado el "aula huevera" tradicional de la que habla José Ángel Plaza, aquella en la que el profesor predica a un conjunto de alumnos en pupitres inamovibles, "dispuestos y alineados como huevos en una huevera" (Plaza, 2020, pp. 38-40).

Como da cuenta el Profesor Francisco Cuena Boy de la Universidad de Cantabria, después de treinta y tres años, lo que él hace a diario es " algo mucho más humilde" que la clase magistral, es "dar

* Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. vkluge@hotmail.com

clase", o sea, explicarles la materia e intentar que la comprendan, poner ejemplos, plantear preguntas y responder a las que ellos plantean, disipar prejuicios y corregir los errores más frecuentes, rectificar creencias vulgares acerca del derecho, precisar conceptos, sacar a la luz relaciones entre ellos, etc. (Cuena Boy , 2014, p. 41).

Habíamos superado ese modelo de profesor que repetía a sus alumnos lo que a él a su vez le habían enseñado, reproduciendo de esta manera "una cadena interminable, una secuencia sin principio ni fin, en la que, como en el *cuento de la buena pipa*, se suceden generaciones y generaciones de abogados que terminan aceptando sin cuestionar las lecciones escuchadas a sus maestros" (Kluger, 2004, p. 228).

En todos estos años hemos dejado atrás ese tipo de clases, hemos incorporado otros métodos, hemos hecho uso de nuevas herramientas, pero ¿hasta dónde hemos llegado?¿Somos conscientes de que hoy todo es distinto, que información es lo que sobra y que el acceso a los datos, conforme señala Matías Popovsky, es más amplio que nunca, y el desafío que antes era el conseguir la información se transformó en tener la capacidad de interpretarla, en darle sentido, en discernir entre las *fake news* y la información de calidad. Poder validar una fuente, poder procesar datos y distintas situaciones, y analizarlas con pensamiento crítico (Popovsky, 2020, p. 199).

Ya lo señaló Yuval Harari cuando sostuvo que en un mundo inundado de información, lo último que un profesor tiene que proporcionar a sus alumnos es más información porque ya tienen demasiada y lo que necesitan es "la capacidad de dar sentido a la información, de señalar la diferencia entre lo que es y no es importante" (Harari, 2018, p. 318). En este escenario, el docente universitario tiene la misión de conducir al alumno hacia la búsqueda, la reflexión, el desarrollo del espíritu crítico.

Las ventajas de conocernos

Las capacidades a las que hice referencia no se pueden desarrollar sino en un contexto en el que tanto los docentes como los estudiantes se conozcan, se vinculen, se escuchen y se respeten, en el que se apunte a la discusión grupal. El alumno debe aprender del maestro y el maestro debe aprender del alumno.

Después de tantos años de estar al frente de las aulas, entre las muchas cosas que he aprendido, es que el respeto no se exige, se gana. Que nada tiene que ver con las distancias y que cuánto más lejos estemos de nuestros alumnos, solo vamos a conseguir que se inhiban, que no se expresen, que no puedan aprovechar la clase. No es posible interactuar con nuestros alumnos, convertirlos en actores, ayudarlos a pensar, a generar sus propios proyectos, si no los conocemos y ellos no nos conocen a nosotros. Por eso pienso quelas relaciones deben ser horizontales, para propiciar el intercambio, la interacción, el compromiso y que el punto de partida para lograrlo es que el docente se vincule con el alumno y el alumno con el docente, desde el primer día.

La primera clase debiera apuntar a que tanto docentes como alumnos se presenten para saber qué hay detrás de cada uno. Preguntémosles: "¿Por qué decidió estudiar Derecho? ¿En qué etapa de la carrera está? ¿Por qué se inscribió en nuestro curso? ¿Trabaja? ¿Su trabajo se relaciona con la carrera? ¿Le interesa la materia? ¿Por qué se inscribió? ¿Porque le recomendaron el curso? ¿Por el horario?.

El docente por su parte también tiene que contarle al alumno cuál ha sido el camino que lo ha llevado a estar "frente" a la clase, qué es lo que considera puede aportar al alumno, cuál ha sido su

experiencia y qué espera del alumno. Somos el espejo en el que muchos de ellos se miran y por eso es legítimo que les transmitamos todo esto.

Desde este punto de partida podemos aspirar a crear un ambiente que genere confianza, que deje espacio para la interacción, que supere la pasividad de ambos, que impida que se instale ese no diálogo que dificulta el proceso enseñanza-aprendizaje.

Ya se trate de clases presenciales o a distancia, solo a partir de conocer al alumno, el docente puede permitirle que vaya al rescate de los conocimientos que le quiera transmitir y de las lecturas que le sugiera. Solo desde el vínculo estrecho con su profesor, puede el estudiante convertir los conocimientos que pretende transferirle el docente, en algo vivo, susceptible de ser interpelado, objeto de duda y punto de partida para nuevos descubrimientos.

Si el vínculo al que nos estamos refiriendo no se entabla entre el docente y el alumno desde el comienzo, es poco probable que el estudiante se anime a cuestionar, a indagar, a ser curioso. Si el docente no genera respeto y confianza en el alumno-a partir de considerarlo un ser humano con sus propias expectativas, vivencias, proyectos, etc., es muy difícil que el estudiante se anime a "desmenuzar", interrogar, analizar.

El aula debe ser el espacio del intercambio, del disenso, del aprendizaje entre los compañeros, de la polémica y la retroalimentación.

Si durante el curso conocimos al alumno porque participó, lo escuchamos, interactuamos, vamos a llegar al momento de la evaluación con una opinión formada acerca de si efectivamente ha aprehendido los conocimientos básicos de nuestra materia, ha incorporado las herramientas que le quisimos transmitir, se ha podido sumergir en los temas y en las tareas concretas. Si durante las clases ha habido intercambio, participación, discusión, es muy probable que el profesor ya tenga claro qué se va a "llevar" cada alumno al final del curso (Kluger y Abásolo, 2020, p. 262).

Consideraciones finales

Quienes enseñamos derecho no somos especialistas en pedagogía, ni mucho menos en tecnologías de la información, pero quienes ya tenemos muchos años al frente de las clases, hemos visto pasar generaciones enteras de estudiantes con los que hemos madurado como profesores.

Creo que hoy más que nunca-clases presenciales o a distancia mediante- no podemos dejar a nuestros alumnos en la soledad del aula o de la plataforma virtual, que debemos desterrar el monólogo y la soberbia del profesor que se cree que lo sabe todo.Claro que para eso, y otra vez, apelando a Harari, tenemos que ser valientes para admitir que no lo sabemos todo (Harari, 2018, p. 259), tenemos que reconocer que aún nos quedan muchas cosas no solo para enseñar sino para aprender en el aula.

El punto de partida de este trabajo son las valiosísimas reflexiones que el Dr. Fermín Ubertone vertió en un artículo publicado en 2006 en la *Revista Academia*[1], en el que rescató la importancia de esas conversaciones que el profesor tiene con el alumno hacia el final del curso, en los correos electrónicos, en los comentarios con sus ayudantes, cuando en cuatrimestres posteriores los encuentra en los pasillos de la Facultad, o en el subterráneo, y en las que les dice cosas que no le había dicho durante el curso.

[1]Ubertone, F. (2006). Conocer a los alumnos. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* año 4, número 7, pp. 427-428

Creo que no debemos esperar la finalización del curso para conocer al alumno, para escuchar sus comentarios, para entender sus inquietudes, para darle un consejo. Si aguardamos hasta la culminación del curso, desaprovecharíamos una de las herramientas más valiosas que contribuyen al proceso enseñanza-aprendizaje.

El objeto del presente trabajo ha sido reflexionar-sin pretensiones científicas, sin tecnicismos acerca de la importancia de entablar un vínculo directo entre profesores y alumnos,que permita crear un clima para poder cumplir con el rol que tenemos como docentes. No ha sido proporcionar un catálogo acerca de buenas prácticas docentes, nifórmulas mágicasquepermitan transitar las clases como senderos salpicados de flores.

Apunté simplemente a dejar planteadas algunas impresiones de lo que he vivido y sentido como docente universitaria a lo largo de mis treinta y seis años al frente de las aulas, y aunque algunas de las consideraciones que dejo volcadas en las presentes líneas puedan parecer una verdad de Perogrullo, una discusión agotada, me animo a plantearlas en este espacio porque no estoy muy segura de que formen parte de la modalidad de enseñanza de todos mis colegas.

Si estas líneas pueden motivarlos a revisar la forma en la que vienen dictando clase hasta ahora, si contribuyen a que comiencen a vivir la docencia universitaria desde una perspectiva diferente, habrá valido la pena atreverse a repetirlas.

Referencias

Cuena Boy, F. (2014), Enseñar Derecho Romano, posibilidad y método. *Crónica jurídica hispalense* 13, 37-48.

Chuaqui J., Benedicto, (2002). Acerca de la historia de las universidades. *Revista chilena de pediatría*, *73*(6), 583-585. Recuperado el 1 de octubre de 2020 de https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062002000600001

Harari, Y., (2018) *21 lecciones para el siglo XXII*. Traducción de Joandomènec Ros. Debate, Penguin Random Grupo Editorial, p. 318. Recuperado el 2 de junio de 2020 de https://vk.com/doc425783989_477928277?hash=20eb538557332e0daa&dl=2c8e2600a5f39a9b2a,

Kluger,V., (2004) Historia del derecho e investigación: una alianza estratégica.*Academia. Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aire*s. Departamento de Publicaciones. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires. número 3, Buenos Aires, pp-223-233. Recuperado el 3 de junio de 2020 de https://vivianakluger.com/wp-content/uploads/art.-Academia.pdf., consultada el 03/06/2020.

Kluger, V. y Abásolo E., (2020)Enseñar Historia del Derecho en tiempos del Coronavirus.*El regreso príncipe Galeoto: escritos sobre este tiempo de coronavirus y su cuarentena*. Leandro Javier Lescano Bourgeois (editor). Editorial El Buho Desplumado.Buenos Aires-

Plaza, J.A., (2020) Del aula huevera a la hiperaula.*Retina* N° 28, junio 2020, El País. Recuperado el 2 de junio de 2020 de https://retina.elpais.com/

Popovsky, M., (2020), Online Education and Quality of Life: Universidad de Palermo as a Model of Innovation in Latin America. Tonon, G. (Editor), *Teaching quality of life in different domains* Social Indicators Research Series 79, Springer, Switzerland.pp 197-208.

Nuevo escenario y competencias del docente universitario en la formación académica del profesional del derecho.

Geovanny Marcelo Mendoza Andramuño*

Julio César Mendoza Andramuño**

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación, es determinar el nuevo escenario y competencias del docente universitario en la formación académica del profesional del derecho; Thomas Kuhn, marca que las revoluciones científicas se originan cuando las viejas teorías y métodos ya no pueden resolver los nuevos problemas. Estos cambios de teorías y de métodos los llama "cambios de paradigma". Un gran reto ante un contexto social dominado por el discurso de la globalización; por tal razón, es inevitable que el docente asuma una actitud crítica desde y en su propia formación, la cual, lejos de centrarse solamente en la actualización en los últimos avances del conocimiento de su materia específica, debe ser asumida desde la figura de la formación integral: ética, pedagógica, científica, humanística y tecnológica.

Albert Einstein, señalaba que: "la crisis es la mejor bendición que puede sucederle a personas y países, porque la crisis trae progresos".

El escenario provocado por la pandemia mundial COVID-19 y la nueva normalidad han acelerado exponencialmente algunas transformaciones, como el uso masivo de herramientas y técnicas digitales. Sin embargo, las necesidades de adaptaciones urgentes no deben sustraernos del debate de la necesaria transformación de la enseñanza universitaria.

Palmer, Montaño y Palou (2009) han destacado que la introducción de las competencias en los estudios universitarios ha constituido un hito para la Educación Superior: ahora más que nunca debe adaptarse a una sociedad que cambia sus demandas continuamente y que aspira a profesionalizar la formación universitaria, al mismo tiempo que acerca la Universidad a la sociedad y al mundo laboral. Para muchos investigadores este hecho ha supuesto la "mercantilización" de la Educación Superior y la supeditación de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Universidad a las dinámicas de los mercados.

En ese contexto el actual trabajo enfoca al paradigma más adecuado y de aplicación en el sistema de educación superior, factor que inciden en su calidad académica, su evolución y sus perspectivas, en la formación del profesional del derecho en un mundo globalizado.

Palabras claves: Académica, competencias, *escenario, formación, profesional, superior.*

---

* Phd. Mención Derecho (candidato) (Universidad Católica Andrés Bello), Magister en Negociaciones Internacionales y Comercio Exterior (Universidad Central del Ecuador); Abogado de los Juzgados y Tribunales de la República (Universidad Central del Ecuador); Mediador y Negociador de conflictos (Pontificia Universidad Católica del Ecuador); Diplomado en Derecho Procesal Civil: Experto Litigante; Docente Universitario; Ponente y capacitador: Local, Nacional e Internacional; Publicaciones; Investigador; Asesor Jurídico ámbito Público y Privado; actualmente Director Ejecutivo de la Firma de Abogados: Mendoza Andramuño & Asociados; Riobamba – Ecuador. abgeomendoza@hotmail.es

** Doctor en Jurisprudencia y Abogado de los Juzgados y Tribunales de la República (Universidad Central del Ecuador); Magister en Derecho, Mención Derecho Procesal Penal (Universidad Nacional de Chimborazo); Magister en Derecho Notarial y Registraduría (Universidad Nacional de Chimborazo); Notario Público Único del cantón Pallatanga, Docente Universitario; Ponente; actualmente Director Ejecutivo de la Firma de Abogados: Mendoza Lex Abogado. Riobamba – Ecuador. mendozajc2009@hotmail.com

NEW SCENARIO AND COMPETENCES OF THE UNIVERSITY TEACHER IN THE ACADEMIC TRAINING OF THE LAW PROFESSIONAL

Geovanny Marcelo Mendoza Andramuño

Julio César Mendoza Andramuño

SUMMARY

The objective of this research is to determine the new scenario and competencies of the university teacher in the academic training of the legal professional; Thomas Kuhn, marks that scientific revolutions originate when old theories and methods can no longer solve new problems. These changes in theories and methods are called "paradigm shifts." A great challenge in a social context dominated by the discourse of globalization; For this reason, it is inevitable that the teacher assumes a critical attitude from and in his own training, which, far from focusing only on updating the latest advances in knowledge of his specific subject, must be assumed from the figure of training comprehensive: ethical, pedagogical, scientific, humanistic and technological.

Albert Einstein pointed out that: "the crisis is the best blessing that can happen to people and countries, because the crisis brings progress."

The scenario caused by the global COVID-19 pandemic and the new normal have exponentially accelerated some transformations, such as the massive use of digital tools and techniques. However, the urgent needs for adaptations should not remove us from the debate on the necessary transformation of university education.

Palmer, Montaño and Palou (2009) have highlighted that the introduction of competences in university studies has been a milestone for Higher Education: now more than ever it must adapt to a society that continuously changes its demands and that aspires to professionalize training university, while bringing the University closer to society and the world of work. For many researchers, this fact has meant the "commercialization" of Higher Education and the subordination of the entire teaching and learning process at the University to the dynamics of the markets.

In this context, the current work focuses on the most appropriate and applicable paradigm in the higher education system, a factor that affects its academic quality, its evolution and its perspectives, in the training of legal professionals in a globalized world.

Keywords: Academic, competences, scenario, training, professional, superior.

I. INTRODUCCIÓN.

La modernidad llegó con nuevas formas de pensar y de asumir el conocimiento. Los docentes de educación superior se resisten a cambiar la forma como desarrollan el ejercicio de su profesión manteniéndose en prácticas tradicionales que no satisfacen las nuevas necesidades que debe satisfacer la universidad, el ejercicio de la docencia en la educación superior no es diferente de otras profesiones.

El profesor universitario tiene una inmensa responsabilidad social, formar profesionales responsables del liderazgo de las naciones en el futuro próximo. De manera tal que, al igual que otras profesiones, solo lograrán el cumplimiento de sus objetivos misionales en la medida que desarrollen un conjunto de competencias heterogéneas que le permitan desarrollar con eficiencia y calidad la función para la cual han sido llamados.

Exigiendo de ellos el desarrollo de nuevas competencias con las cuales pueda actuar adecuadamente frente al hecho docente, razones por las cuales Vezub señala que "el ejercicio de la docencia se ha convertido hoy en un trabajo mucho más difícil de realizar que hace algunos años". (Vezub, 2005).

En los términos expuestos el perfil del docente universitario necesita redefinirse. Ya no basta ser un extraordinario profesional en un área específica del conocimiento para asegurar que se es buen docente, de la misma forma los títulos de maestría o doctorado no son garantía de que un profesional será mejor docente que otro que solo tiene el título de pregrado. Lo que define un buen docente son sus competencias para desempeñar tal rol, que están definidas por el perfil competencial entendido como el conjunto de comportamientos, capacidades, y habilidades requeridos para desempeñar de forma satisfactoria.

II.- NUEVO ESCENARIO EDUCATIVO.

Nos encontramos inmersos en una era digital, creando la llamada sociedad del conocimiento en la cual tenemos acceso a grandes cantidades de información, ahora son necesarias nuevas formas de comunicación adaptadas a este contexto, la comunicación tradicional no es suficiente para relacionar contenidos y mantenernos informados.

Ahora el conocimiento no es estático, por el contrario, se ha vuelto dinámico, pues está inmerso en ambientes que cambian constantemente. Las estructuras educativas deben estar adaptadas a este medio para buscar el conocimiento de los estudiantes de una forma interactiva, en la que el discente también participe en el proceso y absorción de su propio conocimiento.

Todos estos cambios facilitan la innovación educativa, en la cual los docentes y dicentes incorporan herramientas tecnológicas y procesos a su contexto educativo para fomentar un cambio en su práctica y sobre todo en su pensamiento. Sin embargo, su uso debe ser responsable y reflexivo para ayudar tanto al quehacer docente como a las actividades que deben realizar los estudiantes.

Analizando la evolución de la educación, se puede observar que esta ha ido modificándose paralelamente a los desarrollos tecnológicos, generando nuevas expectativas educativas que varían de acuerdo a la cultura de aprendizaje de la sociedad. Pese a esto las Tecnologías de la Información y la Comunicación han logrado incursionar en todos los sectores educativos debido a los múltiples beneficios que este tipo de tecnología puede ofrecer a la educación respecto a las demás, así los

escenarios educativos pueden cambiar ofreciendo nuevas modalidades y entornos educativos que serían impensables sin ellas.

La implementación de las TIC en los escenarios educativos busca sin duda la innovación en los procesos, en los contenidos y en la educación como tal, sin embargo, respecto a esto podemos decir que la innovación no es cuestión de contexto o nivel educativo, sino de actitud, de inmersión de tecnologías y de compromiso con la educación. *"*En cada contexto educativo puede haber innovación pues las metas educativas pueden diferir entre el nivel educativo, por la naturaleza de la materia que se imparta, por el nivel de profundidad con el que se imparte, etc*."* (Rodríguez, 2010).

III.- NUEVAS COMPETENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

El modelo de universidad actual se caracteriza por la universalidad y la necesidad de dar respuestas a las demandas de la sociedad del conocimiento y las tecnologías en un mundo globalizado. En particular, la formación de profesionales se enfrenta a nuevos retos derivados del desarrollo científico - tecnológico, la expansión infinita del conocimiento y su rápida obsolescencia.

En tal sentido no sólo se ha de preparar a los estudiantes universitarios en términos del sistema de conocimientos y habilidades de las diversas disciplinas y asignaturas, sino que se ha de tener en cuenta el reto que le plantea el avance de la propia ciencia desde la perspectiva de una formación que se exprese en la flexibilidad, la sensibilidad social, la capacidad de comunicación, de hacer frente a las incertidumbres, de mostrar interés por el aprendizaje durante la vida, de comprender la dialéctica y la dinámica del mundo, del desarrollo de un pensamiento complejo que esté de acuerdo con la praxis del mundo real, para actuar con responsabilidad, creatividad y ética.

Por tal motivo la tarea fundamental de la educación superior debe ser la formación de un profesional integral, capaz de satisfacer el encargo social y las funciones que cumplen en la sociedad actual lo cual, desde la perspectiva de varios especialistas, se traduce en la formación y desarrollo de competencias como proceso complejo y multidimensional. Esta concepción entiende al profesional como un sujeto que orienta su actuación con independencia y creatividad sobre la base de una sólida motivación profesional que le permite perseverar en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales, auxiliado por sus conocimientos y habilidades en una óptica ética y creativa.

Autores como: González, Tejeda y Sánchez y Tobón, reconocen la formación y desarrollo de competencias en la Educación Superior desde una perspectiva histórico-social del desarrollo humano, entre ellos existe consenso al considerarlas como configuraciones psicológicas complejas, cualidades de la personalidad o procesos complejos que integran recursos de diferentes áreas de la personalidad (habilidades, capacidades, actitudes, conocimientos, valores), que permiten un comportamiento autorregulado, independiente, flexible, creativo y reflexivo.

IV.- FORMACIÓN INTEGRAL DEL DOCENTE.

La formación humana integral es el eje fundamental para la transformación del individuo y de la sociedad, de la cual también forman parte los estudiantes, educadores e instituciones educativas, entre otros actores involucrados en el proceso de interaprendizaje. Desde esta perspectiva, basada en el paradigma de desarrollo humano integral, que tiene como principal objetivo analizar la

importancia de la formación integral del docente de educación superior a fin de reflexionar, visualizar y valorar el deber y el derecho que posee el docente para formarse. Esta formación, además de contribuir en su propio desarrollo personal y profesional, beneficia a todo el proceso socioeducativo y representa una alternativa en estos tiempos en los cuales se están evidenciando cambios significativos en la sociedad.

Uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracteriza nuestro mundo, por lo que debemos reconsiderar la organización del conocimiento, derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir la manera de volver a unir lo que hasta ahora ha estado separado. Esto implica reformular las políticas y programas educativos, manteniendo la mirada fija hacia el largo plazo, hacia el mundo de las generaciones futuras frente a las cuales tenemos una enorme responsabilidad (Morín, 2000).

Todos los actores involucrados en el proceso de interaprendizaje deben ser cada día más receptivos a la necesidad de cambios en su formación y práctica educativa. Para que estos cambios se generen es indispensable repensar los paradigmas respecto a lo que es enseñar y aprender: de una concepción de la enseñanza y aprendizaje como transmisión de conocimientos, el docente universitario es una figura clave en el proceso socioeducativo, por lo tanto, la universidad debe responsabilizarse de su formación permanente para así garantizar un óptimo proceso de interaprendizaje y mejorar la calidad académica y profesional de sus egresados.

Existe un apreciable números de docentes que no tienen experiencia en docencia Universitaria, desconocen las nuevas tendencias pedagógicas e informáticas y si las conocen no las aplican, no están actualizados en los nuevos modelos educativos (paradigmas) dictan clases en módulos que no les corresponden, no hay dominio de los contenidos, los aprendizajes no generan ideas, las condiciones físicas y ambientales, revisión de la malla curricular que no es la adecuada, la falta de una identidad, un modelo a seguir, han predominando modelos y estilos de ser pedagogos tradicionales de corte verticalista, con docentes que les falta ser humanistas, didácticos, maestros/as de mucha experiencia pero no están actualizados y no aplican los métodos modernos de enseñanza.

V.- FORMACIÓN PROFESIONAL.

Las universidades como instituciones de formación profesional en el nivel mundial afrontan un proceso de constantes demandas, tan acelerado y cambiante como las realidades tecnológicas, económicas, geográficas y humanas. Cada vez más el compromiso de las universidades es estar orientadas a responder las solicitudes del entorno, formando a los profesionales con las competencias requeridas para dar respuestas eficientes tanto a nivel personal como profesional.

Hasta hace poco las universidades formaban para que el egresado ocupara un puesto de trabajo en una organización con un espacio específico de acción. En la actualidad la demanda está orientada a la formación de un profesional competente, versátil, polivalente, capaz de dar respuesta en situaciones de incertidumbre, considerando la diversidad, las demandas ecológicas, la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad.

Para proyectar a la universidad, en forma permanente deben crearse y preverse momentos de estudios y análisis que afecten el logro de los postulados filosóficos- políticas de la educación superior y de sus proyectos académicos en desarrollo, la gestión que intervienen en este proceso.

Una de las herramientas que con mayor efectividad permiten lograr el conocimiento cabal y concreto y, lo que se debe hacer para ratificar los aciertos y mejorarlo, así como rectificar los errores y equivocaciones en y por la universidad son la evaluación curricular y el seguimiento académico; pues, su esencia es la comprensión y explicación del objeto de evaluación, su dominio es la responsabilidad institucional y su función la generación de información válida, su análisis y la consecuente puesta en práctica pertinente y oportuna, de las decisiones que retribuya la misma, que contribuyan a solucionar las problemáticas detectadas.

VI.- FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DEL DERECHO.

"Con la buena educación es el hombre una criatura mansa y divina; pero sin ella es la más feroz de los animales, la educación y la enseñanza mejoran a los buenos y hacen buenos a los malos." Platón (400-AC.).La educación es la que condiciona los cimientos del alma de las personas, en ella radica la conducta de los pueblos, en ella se cambia la verdadera transformación de las personas en hacerlas de bien , establece el sostenimiento teórico-práctico del buen vivir, es la banda ancha de la excelencia, en hacernos útil a la sociedad sin menospreciar a nadie y envolvernos productores al servicio de los demás, y lo más importante nos vuelve más humanos, eso es educación todos/as debemos estar involucrados en este proceso.

Que el sector legal está viviendo un cambio de paradigma es una realidad constatada tanto por los profesionales como por los analistas. Los abogados de hoy deben operar en un entorno de pluralidad cultural, política y multijurisdiccional, para lo que, en consecuencia, deben convertirse en profesionales que se muevan confortablemente en un escenario de nuevas competencias. Los expertos coinciden en que este nuevo escenario requiere un perfil de abogado "diferente del tradicional".

Los tiempos cambian, la vida cambia la educación misma cambia, pero lo que no debe cambiar nunca es la aptitud de asimilación de aprender, ese espacio que debemos ser solidarios en constituirnos en ente de permanente concepto de aprendizaje nos convierte en elemento crucial de asimilar los conocimientos así desarrollaremos una cabal información de aptitud ante la vida, por ende nos hace comprensible al receptar las ideas y ya con nuestras ideas tendremos identidad de nuestras propias ideas, teniendo el grado de criticidad propia con elemento de juicio que solventen nuestra participación e este proceso de enseñanza-aprendizaje arma circundante de la educación globalizada hoy por hoy.

El derecho positivo está en los libros, pero lo que la vida reclama no está escrito en ninguna parte. Quien tenga previsión, serenidad, amplitud de miras y de sentimientos para advertirlo, será Abogado; quien no tenga más inspiración ni más guía que las leyes, será un desventurado mandadero.

La misión de las facultades de Derecho, es formar profesionales con adecuada preparación académica, con sentido ético y sensible a las necesidades de su entorno, capaces de generar y controlar información directiva y satisfacer las necesidades de la sociedad. La visión de la carrera de Derecho, consolidar la carrera con liderazgo académico y actualizado para alcanzar profesionales con sólidos conocimientos jurídicos sociales y éticos que coadyuven a consolidar una sociedad que imperen los valores para obtener la paz social.

El profesional del derecho es quien estudio los fundamentos y las funciones que cumple en la sociedad el ordenamiento legal; y, está habilitado aplicar nuestro ordenamiento jurídico en la

defensa de los intereses y derechos de las personas naturales y jurídicas para alcanzar la justicia dentro de un marco de valores éticos y morales.

VII.- CONCLUSIONES.

De la presente investigación se desprende una serie de conclusiones relevantes que nos permiten entender el nuevo escenario y competencias del docente universitario en la formación académica del profesional del derecho en el mundo globalizado.

A continuación, se presentan conclusiones concretas derivadas de los resultados obtenidos en el presente trabajo, se resaltan las siguientes:

- Es importante resaltar que la universidad juega un papel preponderante en todo este proceso de complejidad. La institución y sus líderes se encuentra en el centro de la sociedad del conocimiento, dentro del complejo proceso de creación y distribución de conocimiento.

- La formación y la capacitación de nuevos saberes y la adaptación a la tecnología es una de forma estratégica que el docente del siglo XXI debe asumir como herramienta praxeológica y útil para asumir los cambios y transformaciones que se experimenta en el ámbito educativo superior.

- La tarea del docente universitario en el siglo XXI, es tan compleja que exige al profesor el dominio de unas estrategias pedagógicas de enseñanza – aprendizaje, manejo y utilización de herramientas tecnológicas que faciliten su actuación didáctica. Por ello, el proceso de aprender a enseñar es necesario para comprender mejor la enseñanza y para disfrutar con ella.

- La receta del éxito reside, por tanto, en analizar problemas concretos y articular soluciones compartidas diversas que puedan adaptarse a escenarios que cada vez son más cambiantes o lo que en algunas disciplinas se conoce como respuestas flexibles. Así como planteaba Einstein, necesitamos de una crisis para mejorar, la ocasión no podría ser más propicia.

- Asumir un enfoque de formación y desarrollo competencias en la educación superior implica la preparación de los docentes y el desarrollo de competencias para gestionar el proceso educativo con una concepción integradora, que promueva el interés por el aprendizaje durante toda la vida para lograr la formación de profesionales críticos, reflexivos, autónomos y responsables en su desempeño profesional.

VIII.- BIBLIOGRAFIA.

ALGUACIL DE NICOLAS, Monserrat y PAÑELLAS VALLS, Mercè. (2009). “Nuevos escenarios educativos en la formación de los maestros de acuerdo a la declaración de Bolonia”, INFAD Revista de Psicología, Badajoz – España.

ARMENGOL, Carmen y CASTRO, Diego. (2003 – 2004). *“Análisis de los nuevos escenarios universitarios, reflexión previa a los procesos de cambio”*, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona – España.

BLANCO F. Soledad, CAMACHO G. Marco, CLAROS M. Gladys, DÁVILA H. Daniela, GISMONDI P. Vania, MÉNDEZ V. Ivana, VAQUERA. William. (2009); *“Manual de estrategias didácticas”,* Equipo Técnico del Programa de Educación Superior, Bolivia.

CACERES MEZA, Maritza y OTROS. (2003). *"La formación pedagógica de los profesores universitarios, una propuesta en el proceso de profesionalización del docente*", Universidad Cienfuegos, Cuba.

CLAVIJO CÁCERES, Darwin. (2018). *"Competencias del Docente universitario del siglo XXI)*, Revista ESPACIOS, ISSN 0798 1015.

CORDERO BADILLA, María Damaris. PIZARRO CHACON, Ginneth. (2011). *"Estrategias de enseñanza innovadoras: un reto para el docente actual"*, Costa Rica.

DE MIGUEL DIAZ, Mario. (2005). *"Cambio de paradigma metodológico en la educación superior",* Universidad de Oviedo.

GRIJALVA, Agustín. *"Reflexiones sobre pedagogía universitaria",* Quito- Ecuador.

HURTADO LARREA, Oswaldo. (1999). *"Sistema de educación superior del ecuador"*, Universidad Andina, Quito-Ecuador.

MAYORGA FERNANDEZ, María José. (2010). *"Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el espacio europeo de educación superior"*, Universidad de Málaga.

MONTES DE OCA RECIO, Nancy y MACHADO RAMIREZ, Evelio Felipe. (2014). *"Formación y desarrollo de competencias en le educación superior cubana"*, Centro de Desarrollo de las Ciencias Sociales y Humanísticas en Salud, Cuba.

ORTIZ OCAÑA, Alexander. (2012) *"Pedagogía de la educación superior y docencia universitaria",* Colombia.

RODRIGUEZ ROJAS. Pedro. (2003). *"La andragogía y el constructivismo en la sociedad del conocimiento"*, Caracas – Venezuela.

SALGADO, Francisco. (2011). *"La nueva institucionalidad de la educación superior en el ecuador y los requerimientos para los programas de posgrado"*, Quito – Ecuador.

La enseñanza del Derecho.
La importancia de la virtualidad y el aprendizaje significativo.

Marilina Andrea Miceli*

«El arte supremo del maestro consiste en
despertar el goce de la expresión creativa y del conocimiento.»
Albert Einstein

Resumen: En la actualidad, la sociedad atraviesa la convergencia tecnológica, la celeridad en la transmisión de comunicaciones y en la transformación de conocimientos. Este nuevo marco cultural proclama una transformación tecnológica integral de la forma de enseñanza y aprendizaje. El presente trabajo aborda esta nueva mirada sin perder de vista los requerimientos necesarios para un aprendizaje significativo.

Palabras Claves: Enseñanza/ Aprendizaje significativo/ Tecnología/ semipresencialidad/ *Blended/*

Comunicación.-

En la actualidad, la sociedad atraviesa la convergencia tecnológica, la celeridad en la transmisión de comunicaciones y en la transformación de conocimientos. Este nuevo marco cultural proclama una transformación tecnológica integral de la forma de enseñanza y de las instituciones educativas en la búsqueda del mejoramiento de resultados.

No se trata de desarrollar innovaciones aisladas sino de revisar las estrategias organizativas existentes al interior de las instituciones y elaborar nuevas propuestas que habiliten los procesos de innovación y su sostenimiento en el tiempo con el correspondiente correlato, en el aprendizaje y adaptación de aquellos que ejercemos el rol docente para la búsqueda e implementación de nuevas tecnologías que enriquezcan el aula.

Entendemos por tecnología educativa a la utilización de dispositivos tecnológicos para propósitos de enseñanza y aprendizaje, como por ejemplo, aquellos que permiten la posibilidad de estudiar en línea, acceder a bases de datos de manera remota, programas interactivos de datos web para el trabajo colaborativo y contenidos digitales.

En mi país, como un nuevo paradigma en la enseñanza, el Ministerio de Educación de la República Argentina emitió la resolución Ministerial Nº 2641/17 que define los lineamientos para la creación y validación del Sistema Institucional de Educación a Distancia en las instituciones universitarias, estableciendo, además, una nueva distribución de la carga horaria de los planes de estudio de las carreras presenciales que pueden definir hasta un 49% de las horas a ser dictadas en la opción pedagógica a distancia sin ser consideradas como un cambio en su modalidad de oferta (modalidad *Blended*).

* Doctora en Derecho, Profesora Universitaria de Grado y Posgrado de la Facultad de Derecho de las Universidades de Bs. As. (UBA) Universidad Abierta Interamericana (UAI) John F. Kennedy (UAJFK), Secretaria Técnica de la Facultad de Derecho de la UAI, miembro de la Asociación Iberoamericana de Derecho Romano AIDROM y de ADRA, Asociación Argentina de Derecho Romano de la República Argentina y miembro del Instituto de Derecho de Romano y Cultura Clásica de la Universidad Católica de la Plata.

Expresamente dice “carreras presenciales: las actividades académicas previstas en el plan de estudio –materias, asignaturas, cursos, módulos, seminarios, talleres u otros espacios académicos- se desarrollan en un mismo espacio/tiempo, pudiendo incorporar el uso de tecnologías de la información y comunicación como apoyo y/o complemento a las actividades presenciales sin que ello implique un cambio de modalidad de la carrera. En estas carreras, la carga horaria mínima presencial deberá ser superior al cincuenta por ciento (50%) de la carga horaria total, pudiendo el porcentaje restante ser dictado a través de mediaciones no presenciales”.

La modalidad de enseñanza semipresencial requiere apertura a la innovación pedagógica permanente y despliegue de estrategias didácticas que integren los espacios virtuales en los procesos de enseñanza, ya sea encuentros en salas, optimizar e integrar el uso de los recursos que provee el entorno tecnológico a la propuesta pedagógica de la asignatura, foros de intercambio e inclusión de herramientas informáticas, esto además, de la creación de los espacios colaborativos para el intercambio y la construcción social del conocimiento en función de los contenidos abordados.

También es clave la moderación de los espacios de debate, la creación de espacios para la construcción colaborativa del conocimiento tales como wikis, documentos compartidos y toda área de trabajo grupal como pizarra, *padlet, genially.*

En cuanto a lo que a mí respecta, mi área temática con toda seguridad tiene que ver con dos pasiones, una es la historia y su visión cualitativa, estratégica, simbólica del sentir de la cultura que la genera, de los valores sociales vigentes y de las pasiones encontradas dentro de un grupo o comunidad en un tiempo y espacio determinados; la otra, es la que tiene que ver con la estructura de los pensamientos, la construcción hipotética que como parte de la lógica se sirve cada ciencia, para que, con absoluta utilidad, sea conducente a esas pasiones, valores, sentires que efectúen el tránsito de lo anhelado y de lo posible, a lo real.

Así el Derecho Romano y la Teoría del Derecho, la Introducción al Pensamiento Científico o la Metodología de la Investigación, según sea la currícula, el plan de estudios, el grado y la institución, permiten, la conjugación de ambas aristas, como en un cubo mágico en donde uno puede evaluar hacia donde girar para componer armónicamente la paleta cuadrada en un todo homogéneo, componer un mismo color una realidad conjugada entre razón y sentires.

Ver si conductualmente se operó de manera congruente, si la ciencia estuvo acorde a las circunstancias, si las personas reaccionaron de la manera esperada, en fin, ir y venir, normas y conductas morigeradas por lo espiritual de un pueblo, evaluar su evolución, el cotejo temporal en un todo integral unidos por el tiempo y la cultura, su devenir y la utilidad que influye en la supervivencia de un sistema occidental fundante.

La realidad nos muestra que muchas veces desconocemos lo que nos acontece, somos ignorantes de nuestro propio mundo, cotidianamente recreamos la cultura romana occidental, su arquitectura, vestimenta, comidas, en general tradiciones y, entre ellas, su derecho. Adbogar por su reconocimiento es parte de mi vocación docente, defender su *traditio*, su esencia y su impronta ontológica y axiológica mi motivación suprema, como deuda social para con nuestro propio origen.

No miro en mi enfoque de la enseñanza la estática sino, la dinámica dialéctica, pues el tiempo une presente y pasado manteniendo las esencias. No enseño una crónica temporal ni una estática normativa sino, todo lo que ocurre dentro de la cultura jurídica y enlaza pasado y presente que busca soluciones concretas para prevenir cuestiones futuras no deseadas.

Considerando que “el aula deja de ser un especio que puede ser “direccionado” al estilo de las ciencias de la naturaleza, y pasa a ser pensado como un espacio complejo donde suceden muchas cosas en forma simultánea, en forma inmediata, a la vista de todos los que allí se encuentran,….” (Mazza, 2014: 2) y así planifico la clase en torno a propósitos y objetivos. Asumiendo el desafío pandémico que ahora exige más tecnología que nunca, para poder estar presentes y ser “CERCANOS EN LA DISTANCIA”

Trato de contar mi visión, dentro de la cosmovisión, pues es lo que motiva a sacar del arcón ésta materia maravillosa y conjugarla como reinas y peones con estructuras de pensamientos entre el sentido común de los estudiantes y de aquellos que hicieron doctrina, des-cubrir, de-velar pues “conocer no es “poseer” un conocimiento, sino encontrarse en un estado de búsqueda, de expectación, de tolerancia del “vacío” (Mazza, 2014: 6) es ver el derecho y el revés de una misma situación.

Incentivar significativamente las inquietudes pues, ser curiosos es un don maravilloso si podemos medirnos. “El aprendizaje es un proceso de culturación” (Camilloni, 2007:26) por eso para significar la enseñanza y el aprendizaje es necesario hablar de la cultura, el derecho al ser creado por el hombre no es más que un objeto cultural y por esa razón Litwin nos habla de contextuar, expresa específicamente “Entendemos que conocer no es almacenar datos o conceptos sino comprenderlos, entenderlos en su contexto…” (Litwin 2008: 37)

Es bueno comenzar la clase indagando saberes previos con una simple pregunta que seguramente han sabido responder en innumerables ocasiones, esto sería como jugar a las coincidencias, ellos dirán o mencionarán conceptos vigentes que yo replicaré en Roma.

Entiendo que mis elecciones pueden ser opinables pero, en todo caso, “los docentes optan por las que, según entienden serán las mas adecuadas para generar o favorecer el proceso que pretenden que sus alumnos desarrollen” (Litwin, 2008: 32) y es mas, opinar sería lo esperable pues para nosotros es algo habitual “analizar, criticar, juzgar, optar, tomar decisiones no es algo ajeno a la cotidianidad de profesores” (Celman 1998:38).

Los docentes abrimos mentes, cambiamos conductas, formamos personas, les damos herramientas para discernir, discriminar lo que queremos de lo que no, elegir modelos, desechar otros; somos partes de la construcción de las personas, pues como diría Heidegger somos seres inacabados, solo sabemos que no sabemos nada y asimilando nuestra propia ignorancia, debemos tolerar el vacío que provoca la ausencia de conocimiento y lanzarnos a la búsqueda para dominar nuestro destino.

Esto es precisamente lo que nos sucede con el nuevo paradigma de enseñanza en donde muchos ya refieren como 4° revolución industrial y es lo mismo que ocurre dentro del aula, debemos asumir nuestra propia incertidumbre y querer domeñarla

“Para que nuestras clases sean espacios vivos, en los que el sentido se construya, es preciso desear estar ahí y tolerar que esa construcción, afortunadamente, nunca sea completa. (Mazza, 2014: 11) lo que es válido puede no serlo en un futuro pues, la validez y la verdad son dos cosas bien diferentes.

En total convencimiento de que para que nuestras clases sean espacios vivos en los que el sentido se construya “es preciso contar con docentes conscientes de su condición, de su deseo de ser tales, capaces de cierto retorno sobre sí mismos, porque no es sino conociéndose como podrán intentar conocer a sus alumnos; no es sino tolerando sus propias limitaciones como podrán ayudar a ser tolerantes a quienes intenten aprender. (Mazza, 2014: 10) ninguno debiera olvidar quiénes somos y cuál es el llamamiento social que hace a nuestro rol.

Estamos en una época de retorno hacia nosotros mismos, reinventándonos, *aggiornándonos* a esta nueva cosmovisión, adaptarse dinámicamente al medio es nuestro desafío.

Y así, como lo era en la presencialidad, buscar significativamente la interacción de todos, generar idas y vueltas, encuentros dialogados que nos acerquen, integrar e integrarnos bajo el paraguas de la clase, esto es, lo que se desea comunicar, enseñar y que aprendan; construir colaborativamente la estructura de pensamiento o ideas de la clase.

"Entendemos por estrategias de integración en la enseñanza aquellas explicaciones de los docentes o propuestas de actividades dirigidas a la conformación de un todo o una estructura y a la relación de sentido entre temas, conceptos o campos. (Litwin 2008:35) es bueno recapitular, cargar siempre de significado y quizás brindar algunas notas de color para enriquecer la exposición que siempre debe ser dialogada pues "Una de las ideas centrales de Paulo Freire es la del diálogo como fundante del proceso pedagógico, como la dinámica que, guiada por la razón, permite el encuentro entre las personas y de estas con el mundo. (Finkelstein 2007: 9).

Seguramente, como graduada docente formada en una de las tan vilipendiadas escuelas artísticas, todas mis clases subjetivamente involucran lo cultural y la historia externa de la ciencia como un factor influyente en la ciencia del derecho por eso "Robert Stemerg (2011) concuerda, también, con la importancia que debe otorgarse a los factores cognitivos, pero indica que los no cognitivos, esto es, los personales, juegan un papel fundamental" (Camilloni, 2019:12) lo cierto es que nuestra cultura es occidental y de Roma y su deseo de trascendencia vive en nosotros como sociedad, aunque, muchas veces lo ignoremos.

Avanzada la clase, el diálogo persigue indagar más profundamente y avanzar en la trama de misma y su desarrollo temático. "Las preguntas en el desarrollo de la clase permiten conectar lo nuevo con lo que ya se sabe o sabía, pero a diferencia de las preguntas iniciales, en las que simplemente se dota de sentido a lo nuevo por aprender, aquí estamos iniciando un proceso de mayor profundización. "(Litwin, 2008: 40) haciéndose necesario ver y de-velar.

"La ayuda óptima es una de las tantas preocupaciones del trabajo docente; supervisar las actividades para reorientar los procesos cuando son erróneos, alentar a los estudiantes para su realización frente a las inseguridades y favorecer la concreción de mejores resoluciones en todos los casos" (Litwin, 2008:46)

Es cuando los escucho, de más cerca o más lejos, los oriento según sea necesario, los acerco, los hago aún más participantes, pues "Son numerosos los estudios que, fortalecidos con trabajos empíricos en los salones de clase, relevaron la importancia del trabajo en grupo…" (Litwin, 2008: 53) desafío que, desde la virtualidad se nos presente.

Es importante la participación de todos o de, al menos, un gran número de estudiantes e incluir la mirada del otro. "Entender algo de una manera no evita entenderlo de otras maneras" (Bruner 1997:32 en Maggio 2012:50)

Luego de las explicaciones teóricas, las diversas intervenciones áulicas; finalmente y del cotejo comparado de las legislaciones actuales, se descubre la pervivencia del derecho Romano; con simple lectura de los códigos, puedo darles mis ejemplos del derecho histórico y ellos ejemplificar en el derecho cotidiano. Para mí, es como armar la búsqueda del tesoro, es el final del misterio, ellos comprueban la pervivencia de cada instituto al final de la clase, no preciso convencerlos, está ahí frente a sus ojos y es donde todo cobra sentido, todo estaba allí, había que develarlo. "Las puertas de la creatividad son la imaginación, la curiosidad y el conocimiento" (Camilloni,2019:17).

Armamos el torbellino de ideas, una pizarra, un padlet, vemos que nada se nos escape, somos parte del equipo de atrapa ideas, que nada se nos vuele pues todas las inquietudes vertidas no fueron preguntas confeccionadas para un alumno sino, preguntas que representan verdaderas invitaciones para pensar," pues como indica Litwin "Valoramos las preguntas que orientan y ayudan a pensar" (Litwin 2008 p 40).

Finalizando la clase, me despido sabiendo que "La enseñanza poderosa mira en perspectiva porque enseña a cambiar de puntos de vista…." (Maggio 2012:50) sé que deben "digerir" y que durante algunos minutos las ideas rondarán en su cabeza y realmente así lo espero; plantearse nuevas incertidumbres que generen curiosidades y nuevas búsquedas sería genial en el sentido romano de la palabra porque "cuando la enseñanza es actual y originalmente concebida, ayuda a pensar y a ver en perspectiva y deja marcas que perduran" (Maggio 2012:60)

BIBLIOGRAFÍA.

Cardinaux, Nancy y Clérico Laura, (2005) " Cap II, La formación docente universitaria y su relación con los modelos de formación de abogados" en AAVV de cursos y formaciones docentes, Departamento de Publicaciones, Facultad de derecho UBA, Bs. As.

Camilloni, Alicia; "Didáctica general y didácticas específicas." En Camilloni y otros: El Saber didáctico cap.2 PP 23-29. Paidós. Bs. As. 2007.

Camilloni, Alicia 1989, "Las apreciaciones personales del profesor. Facultad de filosofía y letras. UBA. Mimeo, Bs. As.

Celman, Susana 1998. "Es posible mejorar la evaluación y transformarla en conocimiento." En Camilloni A; Celman S, Litwin E y Palou de Maté M, en el debate didáctico contemporáneo . Paidós Bs. As.

Kluger Viviana "Historia del derecho e investigación; una alianza estratégica. Academia. Revista sobre enseñanza del derecho (3) pp. 223-233 htpps://vivia-nakluger.com/up-content/uploads/art.-Academia.pdf., 20/06/2020.

Filkenstein, Claudia 2007, "La formación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y su integración didáctica. UBA. OPFYL. Bs. As.

Kluger V. y ot. "Enseñar historia del derecho en tiempos de Covid-19" en El regreso del Príncipe Galeoto. Escritos sobre este tiempo de coronavirus y su cuarentena. Ed el Búho Desplumado, pp. 256- 265, Bs. As 2020 .

Laje A. y ots. Seminario sobre Metodología de la Investigación en Circunstancias de Emergencia llevadas a cabo el 14/7/2020. https://www.youtu.be/lAhe5H4Ubro. 25/8/2020

Litwin, Edtih, "El oficio de enseñar, condiciones y contextos. 1ª Ed. Paidós, Bs. As. 2008.

Litwin Edith y otros "la evolución desde la perspectiva de la corrección de los trabajos de los alumnos" en revista Novedades Educativas. Centro de Publicaciones Educativas y material Didáctico SRL, Bs As año 17, N° 170 pp 14-17. Bs. As.

Maggio, Mariana "Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad". Paidós. Bs. As. 2012

Mazza, Diana, "El sentido de la enseñanza" (Parte I y II) Una mirada sobre lo que sucede dentro de las aulas. De la obseción de la eficacia hacia la complejidad del medio ambiente. El aporte del enfoque clínico. Las clases como espacios de la construcción de sentido. 2014 Revista Noticias. Ed. Perfil. 6/12/2014 y 13/12/2014.-

Resolución Ministerial 2641/17 emitida por el Ministerio de Educación de la República Argentina.

Sobre un proyecto educativo en la cárcel, la perspectiva de una graduada

Silvia A. Paul*

Resumen

La Unidad de Graduados de la Facultad de Derecho de la UNMdP puso en funcionamiento en 2019 una serie de foros para sus egresados, los que incluyen actividades informativas, formativas y espacios de reflexión permanente. Participo del Foro de Herramientas pedagógicas y publicaciones académicas, desde el cual pude conocer y sumarme al Proyecto Educativo "Aula Universitaria de la UP 15" presentado por la Subsecretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil al Consejo Académico y aprobado en julio por OCA 626, proyecto que en 2020 se ha extendido a la Unidad Penal 50. En la propuesta, junto a estudiantes y docentes de la Facultad, acompañamos a los alumnos de la UP 15 y a las alumnas de la UP50, en el aprendizaje de, hasta el momento, dos asignaturas, Derecho Político e Historia del Derecho y Constitucional Argentina, en planificaciones que potencian la comprensión a través del trabajo colaborativo, lo que reconoce la fortaleza de promover la integración social a la par que la adaptación a los estudios universitarios. El presente, relata porciones de la experiencia, desde mi mirada de graduada sobre lo que puedo aportar al diseño de intervenciones en un contexto especialmente desafiante como es la cárcel.

Introducción

A los efectos del aprendizaje universitario, la Unidad Penitenciaria 15 ofrece un aula, espacio fundamental donde los estudiantes pueden aprender, escuchar, dialogar, y debatir, en el marco de una propuesta de trabajo en estructuras de participación que establecen el trabajo colaborativo.

El lugar donde se desarrollan los encuentros es una habitación rudimentaria con poca ventilación, iluminación escasa, y a pesar del trabajo que realiza el personal del Servicio Penitencia del área de Educación, se encuentra atestada de digestos de doctrina y jurisprudencia, manuales y selección de lecturas de distintas asignaturas de Abogacía, materiales que en su mayoría están desactualizados, y además los anaqueles ocupan mucho espacio, que sería recomendable despejar para obtener una mejor circulación y comodidad, porque el salón es reducido en su tamaño, permite la presencia de un máximo de 18 estudiantes. Observe que no tiene un servicio de conectividad a través de la tecnología de la información y la comunicación. Sería útil incorporar al aula computadoras que cuenten con algún servicio de internet, con la finalidad de poder conectarse con la plataforma de la universidad a todos los estudiantes ingresantes, guiarlos en el sistema, en la inscripción a las materias y en las diferentes opciones para seguir incorporando información, aprendizaje e integración. Con el objeto de entender que caracteriza a los nuevos escenarios formativos, lo primero es señalar que, como consecuencia de la pandemia, el aislamiento en el que todos estamos inmersos, no podemos brindar clases a través de un aula virtual que configura un espacio que facilita la interacción delos profesores, tutores y alumnos.

La educación en línea surge como una necesidad para los sectores de la población que se encuentran limitados en cuanto al sistema escolarizado y así mismo para las personas que buscan una superación académica que no han logrado concretar sus estudios por diversos motivos.

* Abogada y profesora en educación superior, Foro HPyPA Unidad de Graduados, Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Mar del Plata. silanpaul@gmail.com

Este año el aula universitaria cuenta con casi el doble de inscriptos en relación al año anterior, son aproximadamente 30 (entre jóvenes y adultos), y la profesora María Julia Amilcar, para dictar los contenidos de Derecho Político (una de las asignaturas que forma parte de las materias formativas del primer año de la carrera de Abogacía) debió desdoblar la clase en dos turnos, por la capacidad limitada de la sala.

Los aspirantes a estudiar y rendir esta materia tienen acceso a la bibliografía completa, la que proviene de donaciones que alumnos de la Facultad de Derecho hacen al Centro de Estudiantes (CED). A través de la mencionada docente, llega al aula universitaria de la UP15 y a sus alumnos, para que lo compartan, de manera que pueda continuar circulando entre ellos, y así beneficiar a varias cohortes. Vale la aclaración que son contados los estudiantes que a través de un familiar pueden adquirir el material de lectura y los libros de las asignaturas.

Otras características son las del aula de la UP 50 de mujeres. En febrero la visité junto al profesor de Historia del Derecho y Constitucional Argentina, Juan José Escujuri, y nos encontramos allí con un espacio más agradable, que cuenta en sus instalaciones con dos pizarrones (uno de madera y otro revestido de fórmica para escribir con fibrones), varios pupitres individuales, la habitación está recién pintada y decorada con láminas que realizaron las internas, y una ventana que permite el ingreso de luz natural. En otro espacio cercano, funciona la biblioteca, con buena luz y ventilación, los libros están ordenados y clasificados en diferentes libreros, son de distintos género y autores, a diferencia de la UP15 en la que solo tiene una biblioteca con libros de estudio en el mismo espacio donde funciona el aula Universitaria.

El total de inscriptas, es de nueve estudiantes, son en su mayoría mujeres jóvenes que completaron sus estudios secundarios en el Complejo Penitenciario Batán. El material de lectura de las primeras materias de la carrera es escaso, pero al ser un número tan pequeño de aspirantes, el estímulo al trabajo colaborativo y a compartir materiales resulta más sencillo que en la UP15.

Descripción de algunos encuentros y configuraciones

El encuentro inaugural en la cárcel de mujeres, se desarrolló en una atmosfera de amigable escucha. El profesor Escujuri fue quien inició la rueda de presentaciones, y lo hizo rememorando su experiencia como estudiante universitario, luego me invitó a que yo hiciera lo mismo.

Desde el inicio pudimos advertir la necesidad de hablar, expresar y contar las expectativas que las había llevado a querer formar parte de una experiencia de aprendizaje del derecho en el nivel universitario. De modo tal que el profesor Escujuri les pidió que desarrollaran por escrito esas motivaciones, concluida la cual pasaron a presentarse, y entre otras cosas nos comentaron las dificultades que reconocen, y que testimonian estudios interrumpidos, que algunas pudieron retomar en la cárcel, y finalizar el nivel medio en la unidad.

Otras, explicaron que tenían estudios previos en otras áreas y acotaron el deterioro psíquico y físico a que puede conducir el encierro. Concluida la clase, nos dirigimos al aula Universitaria de la UP15, y nos sumamos al grupo donde se encontraba ya, María Julia Amilcar, presentando la asignatura Derecho Político, e informando fechas y diseños para el trabajo en los encuentros sucesivos.

Los encuentros suceden cada quince días, y a los mismos concurrimos graduados y estudiantes para acompañar a los profesores en actividades de lectoescritura que se proponen para que los estudiantes resuelvan en grupos de tres personas. En alguna oportunidad también hemos participado de su diseño y planificación.

Nuestra función pretende ser más cercana, los profesores exponen parcial o totalmente un tema, presentan la actividad y al final, dirigen el balance de la misma, la puesta en común de los hallazgos, mientras que a nosotros toca recorrer los grupos, observar, y participar en las discusiones, para orientar la resolución de los ejercicios desde un intercambio basado en la confianza y la ayuda mutua.

Hay días en que se puede percibir en el clima áulico, cómo sucesos exteriores impactan y modifican los estados de ánimo de los estudiantes, e impactan por consiguiente en el aprendizaje, sus estados de ánimo, por ejemplo, si es día de visita y esperaban ver a un familiar que no llego, o si por el contrario tuvieren un lindo encuentro, o recibieron una buena noticia.

Las inquietudes que van surgiendo respecto al plan de estudios, son contestadas por los profesores y por quienes acompañamos ese día, en un desempeño como tutores o guías para transmitir nuestra motivadora experiencia, para animarlos con el estudio, con la lectura individual o grupal para mejorar su día a día en la institución penitenciaria, y acercarles herramientas que los impulse a seguir aprendiendo, más allá del período en que se encuentran privados de la libertad ambulatoria.

El año pasado en el marco de un taller de alfabetización académica, dirigido por Amílcar y Escujuri para la UP15, tuve a mi cargo el diseño y presentación de una actividad de lectoescritura, para la cual elegí un artículo de Mariana Liceaga(2017) sobre cómo es estudiar en la cárcel en la Argentina, y desde el cual los alumnos tenían que responder una serie de preguntas.

En su desarrollo y colofón, pude observar cómo esta forma de trabajar, además de lo motivador del tema en sí que los confrontaba con su realidad de estudiantes en contextos de encierro, la fortaleza de actividades en comunidad de aprendizaje, por cuanto refuerzan la autoconfianza a través del trabajo en equipo, estimulan la comunicación, vivifican saberes previos en un ambiente cooperativo y solidario, donde todos aprenden, escuchan, y valoran los aportes de cada quien.Se evidencia las ventajas de esa retroalimentación constante, y cómo mejora el manejo del tiempo y cómo mejoran la expresión oral como escrita, resultado de la lectura y de la ulterior discusión, comunicación y explicación de saberes.

En palabras de Diego Tejerina (2017):

> Estudiar en una universidad dentro de la cárcel fue algo impensado, marcó un antes y un después en mi camino, era una persona que estaba muerta en vida…La oportunidad y el privilegio de estudiar en una universidad implica tomar una decisión: dejar de ser lo que había sido hasta ese momento en la cárcel, transformarme en un estudiante universitario…Las prácticas educativas produjeron un quiebre en mi mundo privado al construir una temporalidad de afectos y no violencia, como lo es el de la prisión. (p. 33).

Para estos estudiantes que comienzan y continúan los estudios en este contexto, privados de su libertad, el reconocimiento de su derecho constitucional a aprender significa reconocerse como tales y tener una posibilidad de continuar una carrera universitaria. En la última fecha del taller, 5 de

diciembre de 2019, y [1]por estar la mayoría de las cárceles de todo el país en huelga de hambre, una tercera parte del grupo asistió al aula, y del breve cuestionario que completaron, he extraído los siguientes comentarios, que ponderan distintas intervenciones:

> *…lo más destacado es la posibilidad de aprender, lograr comprender los temas para estudiar solos*
>
> *La actividad más significativa fue la creación de ensayos…por eso pienso y admito que fue lo más hermoso que he vivido en este mal llamado[2] contexto de encierro.*
>
> *Mi finalidad de estar presente en cada clase, además de aprender, es que el aula universitaria permanezca en el tiempo…con el fin de que cuando se recupere la libertad, estar mejor preparado en la reinserción social por eso es necesario la presencia de los profesores y de todos aquellos que quieren colaborar.*
>
> *La actividad que más me gustó de todas fue la relacionada con "estudiar en contexto de encierro" por qué estudiar en la cárcel [sic] es una odisea. El estudio te dignifica, sentís tu propia superación, el crecimiento intelectual, y como personas, que podemos hacer algo útil.*
>
> *Muchas gracias por el trato y el respeto con que fuimos tratados. En un ambiente hostil, cursar en el aula es un bálsamo que da energías para seguir adelante.*
> *(Rubén, Daniel, Roberto, Darío y Cecilio)*

Estos relatos coinciden en que la tarea en el aula mejora la cotidianeidad en la institución penitenciaria, aumenta la autoestima, y estimula para en dicho transcurrir seguir incorporando herramientas que les serán útiles también cuando recuperen la libertad.

Conclusión

Por último, y porque los agradecimientos se dejan para el final, me interesa destacar que tanto en la UP15 como en la UP50, el personal del servicio penitenciario, desde los sectores de ingreso hasta personal específico del área de Educación, han escoltado en todo momento nuestra tarea.

Es este un proyecto interinstitucional, que se mantiene con el compromiso de actores de la Facultad de Derecho, a través de la Subsecretaria de Extensión y Bienestar Estudiantil, la Unidad de Graduados, y el Centro de Estudiantes, y del Servicio Penitenciario Bonaerense, además dentro del aula, resulta esencial al apoyo de aquellos estudiantes de la UP15 que no obstante haber aprobado alguna de las asignaturas, facilitan el material a los que recién inician y los apuntalan en el aprendizaje.

Faltan recursos —materiales y personales— pero lo que tenemos realizado no es poco En colaborar en el asesoramiento y acompañamiento de quienes no pueden acceder, por alguna razón, ser el nexo

[1] El personal del SPB, nos informo que en el mes de Diciembre, cuando se acercan las fiestas, el estado de ánimo de la población carcelaria se vuelve más sensible y surgen reclamos que suelen derivar en desordenes, quienes participan de tales, luego no pueden asistir al aula.
[2]Para los que se encuentran privados de su libertad, insisten en utilizar la expresión cárcel y no contexto de encierro, porque es la que mejor ilustra su realidad.

entre la comunidad más vulnerable y el compromiso de la Facultad de Derecho, quien sigue generando espacios y oportunidades aun en esta situación que nos atraviesa a todos.

La UNMdP, Facultad de Derecho, en el mes de septiembre del corriente año, con la apertura a cargo de la Decana Maica Ortega, el acompañamiento de profesores y el Servicio Penitenciario (entre otros)[3] dieron inicio al segundo cuatrimestre 2020 en contexto de encierro con mucho entusiasmo por parte de cada integrante. Se comenzó con clases virtuales para aquellos que desean continuar en este camino.

Las innovaciones responden a los fines de la educación y se inscriben en contextos sociales, políticos e históricos. Para pensar si en los contextos de encierro, esas herramientas podrían ser faros de enseñanzas y así al momento de recobrar sus vidas fuera del sistema penitenciario, contarían con aptitudes y destrezas para la continuidad en los estudios universitarios.

Referencias

Amilcar, M. J., Castelanelli, A., & Tumini, J. (2016, Noviembre 7). Derecho Político y Derecho Internacional Público comunicados a través de una estructura de participación de comunidad de aprendizaje. *Bianuario 2016-2017 Jornadas de Investigación Facultad de Derechos y Ciencias Sociales Universidad Atlántida Argentina*. Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina: Universidad Atlántida Argentina.

Amilcar, M., & Correa, M. (2017). El aula universitaria en la unidad 15 del Servicio Penitenciario Batán. Crónica institucional y una experiencia de alfabetización académica. In P. E. Slavin, *Debates actuales en Filosofía y Ciencia Política* (pp. 77-91). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Chao González, M. M. (2007, Enero 12). *El rol del profesor en la educación virtual.* Retrieved from Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo: http://www.ride.org.mx

Liceaga, M. (2017, Julio). Estudiar en la cárcel "Vivir con una triple identidad". *LE MONDE diplomatique Edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica Nacional*, pp. 32-33.

Tejerina, D. (2017, Julio). De zombie a sociólogo. *LE MONDE diplomatique Edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica Nacional*, p. 33.

[3]Subsecretario de Bienestar Estudiantil, representantes del CED.

Ingreso a la carrera de Abogacía en la UNRN. Reflexiones sobre experiencia docente 2020 y la necesidad de la implementación de tutorías

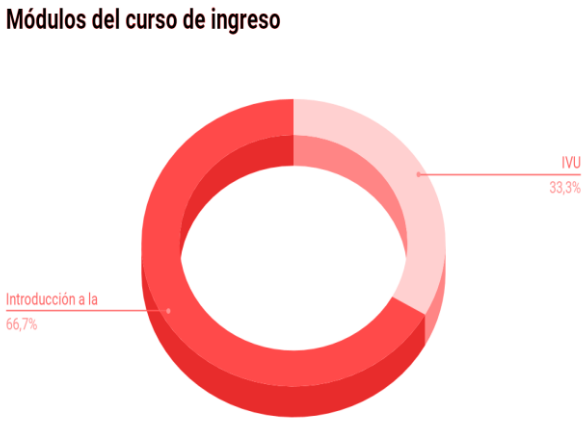
Nancy Peilman y Cristian Puebla Fortunato*

Repensando y problematizando la práctica docente desarrollada en el curso de ingreso de la carrera de abogacía, que se dictó en la Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), es que se realizará,en primer lugar, una descripción normativa por medio de las cuáles se instrumentaron los lineamientos institucionales de ingreso a la Universidad Nacional de Río Negro en la Cohorte 2020[1]. A través de ella, se podrá vislumbrar la estrategia institucional que significaron los cursos de ingresos como medida tendiente a mejorar la permanencia y reducir la deserción de los estudiantes.

Por otro lado, entre los lineamientos, también se contempló a las tutorías de pares y docentes. En ese sentido, se pretende abordar el rol de las tutorías docentes como propuesta pedagógica que, en este contexto, puede constituir una manera didáctica, tanto de acompañamiento, como de enseñanza constante.

Un breve marco normativo y las estrategias institucionales

En la Universidad Nacional de Río Negro mediante Resolución del Consejo Superior de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil (CSDEyVE) N° 039/2019 de fecha 26 de Agosto de 2019 se establecieron los lineamientos institucionales de ingreso a la Universidad —Cohorte 2020 y, por otro lado, se establecieron los dictados del Curso de Ingreso 2020, de carácter obligatorio e introductorio a la Universidad y a la Carrera, aplicable a la totalidad de la oferta académica de grado presenciales de ciclo largo y tecnicaturas de la UNRN. Este se propuso con una duración total de ciento veinte (120) horas dictadas en formato bimodal (presencial y virtual) con al menos una instancia de evaluación diagnóstica, selectiva para carreras con cupo y con requisitos de asistencia (acorde a lo establecido por el Modelo de Asignación de Pautas Presupuestarias de la Secretaría de Políticas Universitarias), a desarrollarse en el mes de febrero de 2020, incorporando la posibilidad de dictarse en modalidad a distancia previo a esa fecha.



El Curso de Ingreso contó con los siguientes ejes/módulos: una *Introducción a la Vida Universitaria (IVU)*, con una duración de hasta cuarenta (40) horas y una Introducción *a la Carrera, Técnicas de*

* Universidad Nacional de Río Negro. npeilman@unrn.edu.ar; cpueblafortunato@unrn.edu.ar

[1]Al momento del envío del presente trabajo, se encuentra en discusión en los distintas áreas de gestión y gobierno de la Universidad Nacional de Río Negro, los lineamientos del Ingreso 2021 contemplando las particularidades, que a raíz se la emergencia sanitaria de público conocimiento, se hacen necesarias para el año entrante.

Estudio y Contenidos Básicos relativos a la carrera (ciencias exactas y naturales, humanas y sociales, de la salud, según el caso), con una duración de al menos ochenta80) horas.[2]

Entre los fundamentos del acto administrativo se puede reconocer que las medidas se adoptaron teniendo en cuenta objetivos establecidos en el Proyecto de Desarrollo Institucional (PD') 2019/2025 y con el fin de mejorar la retención y los indicadores de desempeño académico durante el ingreso a la Universidad. Una forma de repensar el proceso de acceso y permanencia en la UNRN y con el objetivo de avanzar hacia un efectivo cumplimiento de la Educación Superior como derecho colectivo e individual.

En ese sentido, se desarrollaron distintas estrategias desde el momento de inscripción del estudiante a la universidad y durante todo el año, destinadas a acompañar su incorporación en el nivel universitario. Las mismas fueron diversa índole: brindar información sobre la carrera, introducir al estudiante en el funcionamiento de la institución universitaria, generar cursos para la alfabetización científico- académica y para la introducción de los estudiantes en los conocimientos disciplinares, revisar las propuestas curriculares (planes de estudio) y las prácticas de enseñanza durante el primer año.

Por otro lado, respecto del curso de ingreso, obligatorio propiamente dicho se elaboraron pautas, mediante Disposición SDEyVEN° 013/2019 del 18 de octubre de 2019, que regularon el otorgamiento de la eximición del curso de ingreso para aquellos estudiantes cuyas trayectorias educativas previas habían generado condiciones favorables para el ingreso a la Universidad, así como aquellos casos en los que, por razones suficientemente fundadas, se vieron impedidos de asistir a las instancias presenciales en el periodo establecido. En ningún caso se los eximía de la evaluación diagnóstica y selectiva según se trataba de carreras sin cupo o con numerus clausus establecido.

En la misma normativa se establecieron los criterios generales de asignación de cupos para carreras con numerus clausus. El número máximo de ingresantes en cualquier carrera de la UNRN es de cien (100), siendo excluyente el cumplimiento del requisito de asistencia, con las excepciones fundadas, así como la realización de un examen final.

En las carreras que, al 31 de enero de 2020, momento del cierre del período de inscripción, superaban la cantidad de cien (100) inscriptos, el examen diagnóstico tomaba carácter selectivo para establecer el orden de mérito al finalizar el curso de ingreso.

Todo ello llevo a pensar a la implementación del curso de ingreso como una estrategia institucional que implicó, e implica a futuro, una serie de mecanismos y dispositivos institucionales a los efectos de abordar y mejorar la retención y los indicadores de desempeño académico durante el ingreso a la Universidad.

Experiencia docente

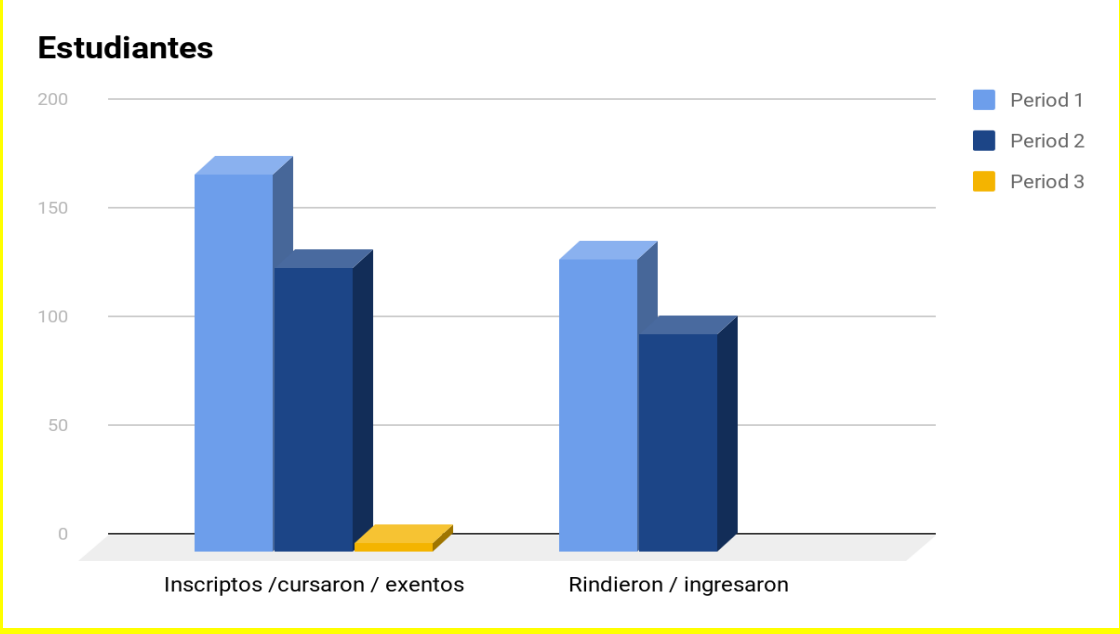
En lo que respecta a nuestra experiencia docente en el curso de ingreso, solamente trabajamos, activamente, en uno de los lineamientos que establece la Resolución del CSDEyVEN° 039/2019, y fue en lo referido al dictado del curso de ingreso propiamente dicho, en el módulo presencial correspondiente a la *Introducción a la Carrera de Abogacía, Técnicas de Estudio y Contenidos Básicos.*

Respecto del desarrollo del curso en términos numéricos, los inscriptos para la carrera de abogacía de la cohorte 2020 que nos fuera remitido desde la oficina de alumnos de la Sede Atlántica, fueron de 174 alumnas/os. Ello motivó que, en la práctica, se conformarán dos comisiones con un equipo

[2] Fuente: elaboración propia

docente de cuatro integrantes, dos docentes a cargo de cada comisión y dos ayudantes asignados en el mismo sentido.

En cuanto a la presencialidad de las/los alumnas/os del curso de ingreso se mantuvieron proporcionales las cantidades entre las/os estudiantes que cursaron efectivamente y los que se presentaron a rendir, siendo que sólo estuvieron exentos de cursar: 4 de los 135 que realizaron el examen.



[3]

Como una parte de los lineamientos institucionales establecidos para mejorar el proceso de acceso y permanencia de los ingresantes de la UNRN, nuestra experiencia involucró sólo una parte, pero consideramos necesario repensar nuestra labor complementando la posible intervención a futuro con otro de los mecanismos que delinea el plan y que consiste en las tutorías docentes.

A modo general se contempla como mecanismos y dispositivos del Ingreso 2020 por un lado, las tutorías de pares y, por otro lado, las tutorías docentes. La normativa establece en el ámbito de las Secretarías de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil de las Sedes la universalización de la práctica de Tutorías, Docentes, debiendo remitir informes de avances cuatrimestrales en donde se consignen datos de los tutores y los tutorandos asignados, así como otra información que permita analizar el impacto de la actividad, es decir, la posibilidad de brindar las tutorías a lo largo del año del ingreso a la Universidad. En nuestra propuesta de acompañamiento planteamos la implementación de las mismas en el ámbito propio del curso de ingreso presencial, aunque, como vamos a ver, encontramos algunas dificultades que deberíamos desandar para que funcionen y poder así, ejecutarlo en la práctica.

La implementación de las tutorías en el curso de ingreso

Para comenzar a delinear sobre la propuesta tutorial, debemos señalar que las trayectorias de carácter socio – educativas, como enuncia Pierella (2014), se focalizan en tratar a los ingresantes a la universidad. Esto se debe a la heterogeneidad de quienes serán ingresantes, revistiendo así a un

[3] Fuente: elaboración propia

ingrediente esencial para entender los desafíos de la democratización del nivel superior. Entonces, las tutorías deberían implementarse desde el inicio de la vida estudiantil del ingresante.

Las universidades del siglo XXI, necesitan una revisión y adecuación de la tutoría y de la figura que juega el tutor debido a que, la orientación que proporcionan, es un instrumento potente para la transición desde una etapa educativa previa, hacia la universidad (López Martín y González Villanueva. 2018).

De acuerdo al contexto que contempla la dinámica del curso de ingreso y a lo esbozado en los apartados anteriores, podemos señalar algunas dificultades para llevar a cabo tutorías que consideramos necesarias al menos esbozar.

La primera dificultad es el factor tiempo. Esto se debe a que el curso de ingreso se dicta durante el mes de febrero y el tiempo de cursada diaria es de cuatro horas, con lo cual, las tutorías aumentarían la carga horaria para las/os estudiantes y esto último puede ser perjudicial en tanto la etapa de "zona de pasaje" que describen Cortes y Kisilevsky (2019) sería por demás abrupta.

Una segunda dificultad es la de elegir la modalidad de tutorías, es decir, si serán pares, estudiantes más avanzados en la carrera, docentes, personal administrativo de la universidad. Todas ellas son importantes, pero se dirigen a diferentes fines. Si se trata de tutorías de pares, la orientación puede estar dirigida a allanar un camino en cuanto a experiencias de esa carrera, en ese contexto, de la determinada universidad. En cambio, si son tutorías docentes, surgen otras dinámicas, como la relación jerárquica, la profundidad de los contenidos y la finalidad evaluativa. Sin embargo, ambas se complementan y consideramos que la empatía debería ser un ingrediente transversal a ellas, que también puede ser de ayuda junto a la tutoría o acompañamiento institucional por parte del personal administrativo.

Amén de unas primeras aproximaciones a las dificultades señaladas, consideramos esencial la implementación de tutorías docentes. Dicho esto, debemos poder identificar elementos de mejora desde la visión del tutor docente, indagando en la relación profesor-estudiante. Para ello, la tutoría debe pensarse desde la comunicación, partiendo de la relación personal que se crea, debiendo ser cercana, ya que no es en plano de iguales (López Martín y González Villanueva. 2018). Sin embargo, mientras menor asimetría y jerarquía haya entre tutor-estudiante, el proceso de aprendizaje será más efectivo, sobre todo por la motivación.

López Martín y González Villanueva (2018) desarrollan tres modelos de tutorías que nos pueden ayudar a identificar elementos que necesitamos para construir uno propio. Estos modelos son el alemán, el francés y el anglosajón. El primero se centra en la disciplina académica siendo un tipo que prioriza el desarrollo de competencias en investigación. Mientras que el modelo francés se vuelca a la formación profesional y a las competencias laborales. Por último, el modelo anglosajón se basa en una integralidad personalizada de cada estudiante, definiendo a la tutoría como un proceso de formación y acompañamiento que desarrolla el profesorado y que conlleva acciones que brindan a los estudiantes la asistencia necesaria para aspirar a sus objetivos académicos. Este modelo ve al profesor desarrollando un papel de facilitador y tomando a las/os estudiantes como protagonistas, sobre todo durante el primer año, para dar respuesta a las tasas de abandono y ausentismo en las aulas.

La tutoría, termina siendo así, una asistencia complementaria a las asignaturas, pero entonces, podemos preguntarnos acerca de si las/os docentes están(mos) formados en habilidades de comunicación y de entrevista para poder dar respuesta a las necesidades en una tutoría integral. Una primera respuesta/solución es comenzar a formar a nuestro plantel docente mediante cursos de

tutorías. También se puede generar capacitaciones para estudiantes avanzados y graduados con el fin de formar tutores pares, entonces se da incentivo al progreso en la carrera para las/os estudiantes que se encuentren más avanzados y a la permanencia de vínculo con la Universidad, para las/os graduadas/os. Estos autores marcan las debilidades de los modelos actuales de tutoría, entendiendo que hay poco compromiso por parte de las/os profesoras/es y de las instituciones para llevar a cabo esos roles, así como en la formación para desempeñar tal tarea.

Por otro lado, explican que la relación profesor-alumno primero debe lograr que el tutor conozca a sus alumnas/os a conciencia, para poder incentivarlos en el aprendizaje. En ese sentido, una manera de hacer esto es estableciendo comunicaciones horizontales, respetuosas y empáticas, las cuales, mediante el curso de ingreso, consideramos que se pueden llevar a cabo sin mayor dificultad.

En un marco más general, Urús (2019) parte del supuesto de que se deben construir propuestas pedagógicas que den lugar a la enseñanza de la lectura y la escritura académica, siendo el rol docente protagonista. Esto desde las tutorías aportaría riqueza en la didáctica con un enfoque sociocultural central. Desde una perspectiva de enseñanza en el marco de una teoría social, explica que se toman en cuenta, tanto las circunstancias sociopolíticas, como las culturales que se dan en la práctica educativa. Ello tiene por finalidad formar a docentes y estudiantes críticos que puedan percibir las complejidades de los intercambios culturales y lingüísticos. Desde esta perspectiva se aspira a repensar el espacio áulico, las formas de enseñanza y a las instituciones como objetos de estudio. Si analizamos la manera en que se relacionan con el saber las/os docentes, implica que debemos conocer cómo impactan las prácticas y las valoraciones que sobre ellas hagan. Esas valoraciones se evidencian con las prácticas que pondrán de manifiesto en sus propuestas didácticas, habilitando o no a la construcción de conocimientos disciplinares de los estudiantes.

La propuesta didáctica sería enseñar conocimientos situados, colaborativos y recursivos, dentro de un espacio que es de formación, pero que no busca subsanar los supuestos déficits que se traigan de etapas educativas previas, sino que busca abrir un nuevo recorrido, por otro sistema educativo que las/os alumnas/os desconocen. Así, la construcción de saberes se realiza desde la subjetividad e identidad de vínculo con el estudiante. El foco está en la construcción de sentidos que las/os estudiantes van realizando desde sus pre conceptos.

El rol docente en el diseño e implementación de estrategias de enseñanza hace de nexo para que las prácticas socio culturales en la construcción de saberes, de subjetividades y de identidad, surgirán zonas de pasaje como instancias en donde se enseñará un panorama nuevo y desafiante para pensar aspectos inherentes a decisiones didácticas que se llevan a cabo a la hora de diseñar las propuestas de enseñanza. Un buen recurso es el de las lecturas colectivas, escritura colaborativa, situadas, que se alimenta desde los materiales que se utilizan en las zonas de pasaje y en el trabajo interdisciplinario en las asignaturas desde las tutorías.

Coincidiendo en el planteo que hacen tomando a Larrosa (2011), en vez de enseñar y promover el propio conocimiento desde las experiencias de lectura y escritura, lo que se enseña es una especie de “ciencia pegada” que es externa al estudiante. La modificación de este panorama depende de cómo se piense, entonces, el rol docente. De allí emana la importancia de la responsabilidad ética y política de formar estudiantes que debatan, que se responsabilicen por lo que escriben y que sus producciones académicas no sean repetitivas, sino que construyan. Aspectos que se reforzarán, entendemos, con prácticas de tutorías desde el inicio de sus vidas universitarias.

Con lo cual, destacamos que debemos incrementar y fomentar tanto la implementación de las tutorías docentes desde el curso de ingreso, así como aumentar su nivel de llegada, es decir, mejorar

la comunicación institucional en tal sentido, brindar incentivos a docentes, graduados y estudiantes avanzados, porque el resultado será el de una comunidad académica más afianzada, empática, solidaria y, sobre todo, de permanente construcción de conocimiento.

A modo de conclusión

Pierella (2014) tomando a Cornu (2004) sostiene que construir al sujeto, reconocerlo como tal y no pretender fabricarlo de pies a cabeza, sino despertar su curiosidad como sujeto del conocer, debe ser el trabajo de un buen docente. Es así que buen docente entenderá a aquel que enseña y al mismo tiempo se plantea cómo esa enseñanza puede hacer una diferencia en la carrera. Contribuye a que los imaginarios que se van representando las/os estudiantes, formen a la identidad institucional y al sentido de pertenencia a la misma.

Los procesos descritos se diferenciarán en base a las disposiciones, estrategias, saberes, vínculos que van construyendo los estudiantes en la instancia del ingreso. Todo este panorama parece introducir el rol preponderante que tienen las/os profesoras/es de los primeros años, ya que, entre otros aspectos, son los referentes visibles de la institución universitaria, ocupando un lugar para la permanencia del estudiantado allí.Comprender a las/os profesoras/es de los primeros años como actores cruciales, es el primer paso para diseñar políticas de educación superior, sobre todo aquellas referidas al ingreso *"que puedan atender desde diferentes estrategias una serie de aspectos referidos a las formas de producción y distribución del conocimiento, la estructura organizacional, las dinámicas sociales y los modos de acompañamiento más adecuados en cada situación"* (Pierella 2014:60). Las tutorías docentes serían parte de esa implementación necesaria.

Finalmente, y, respecto los lineamientos institucionales de la Universidad Nacional de Río Negro, fueron claros en su enunciación, en las medidas que pretenden ser un horizonte desde el cual repensar el proceso de acceso y permanencia, en nuestro caso en la carrera de abogacía. Aunque entendemos que la enunciación no es suficiente y, en lo que en nuestro rol nos toca, es necesario efectivizar los mecanismos y dispositivos señalados, así como repensar prácticas y proponer alternativas en pos de mejorar, por un lado, las "zonas de pasaje" a un nuevo recorrido educativo y por otro, la permanencia de las/los alumnas/os en la Universidad.

Bibliografía

Cortes, M. y Kisilevsky, M (2019). El primer año en la Universidad: reflexiones sobre las prácticas de evaluación, lectura y escritura. Número especial de la Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata (en prensa)

López Martín, Inmaculada y González Villanueva, Purificación (2018). *La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso múltiple* en Revista de Investigación Educativa, Nº*36*, pp.381-399. España.

Pierella, María Paula (2014) *El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional*. En Revista Universidades, núm. 60. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Distrito Federal (pp. 51-62).

Prieto, N. (2015). *La tutoría en el Espacio Europeo de Educación Superior. Visión del profesorado.* (Tesis Doctoral, Universidad de La Coruña). Recuperado de https://dialnet. unirioja.es/servlet/tesis?codigo=46540

Urús, Mariana (2019). *Enfoques epistemológicos de las prácticas letradas en la educación superior.* En Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura *Lulú Coquette*Nº8. Ediciones El Hacedor (pp. 99 – 122). Buenos Aires.

Estrés académico en estudiantes de Ciencias Jurídicas y Políticas: UNA Puno 2017 – 2020

Liceli Gabriela Peñarrieta Bedoya *
Javier Sócrates Pineda Ancco **
Boris Espezua Salmón ***

Resumen

Se analiza el nivel de estrés y estrategias de afrontamiento en estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Nacional del Altiplano, considerando que el desarrollo de las actividades académicas fueron en forma presencial elsemestre académico 2017-I y en forma virtualel 2020-I por el periodo de emergencia nacional producido por la Covid-19. Se aplicó el inventario SISCO v2. La muestra fue de 247 estudiantes en el 2017-1 y 191 en el 2020-1. En el 2017-I el 53.8%de casos se concentraba en un nivel bajo de estrés; mientras que el 2020-1 el 57.1% de casos se concentró en niveles altos.

Palabras clave: Afrontamiento, estresor, estrés académico, factores personales, manifestación, riesgo, síntoma

Introducción

Según la Organización Mundial de la Salud (2015), una de cada cuatro personas, sufre de al menos un trastorno mental, que producen gran discapacidad y disminuyen la calidad de vida y la capacidad para producir recursos económicos de las personas que los padecen (Taype-Rondán, Lajo-Aurazo y Huamaní, 2012, p. 166). El estrés es la enfermedad de salud mental del siglo XXI y un trastorno mental, detonante de la depresión e incluso del suicidio. Caldera, Pulido y Martínez (2007) mencionan que uno de cada cuatro individuos sufre de algún problema grave de estrés; y está presente en todos los medios y ambientes, incluido el educativo.

En el Perú, según el Instituto de Integración (La República, 2016) el 58% de los peruanos sufre de estrés; sin embargo, el 50% de los peruanos con problemas de salud mental no considera el estrés, la depresión u otras enfermedades relacionadas como problemas de salud. Estos no buscan ayuda profesional y disminuyen su capacidad para colaborar con la sociedad (Castillo, 2015) o para rendir en las actividades que desarrolla.

El estrés académico conlleva a una reacción normal que se tiene frente a diversas exigencias y demandas que se enfrentan en la Universidad; esta reacción nos activa y nos moviliza para responder con eficacia y conseguir nuestras metas y objetivos; pero en ocasiones, se tiene demasiadas exigencias al mismo tiempo, lo que agudiza la respuesta y disminuye el rendimiento (Osorio, 2017).

Al respecto, Osorio (2017) plantea tres niveles de manifestación del estrés académico: Físicas, psicológica y emocional; y, conductual, cada uno implica una serie de síntomas que el sujeto

* Docente titular de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, correo electrónico: lgpenarr@uc.cl
** Docente titular de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Nacional del Altiplano , correo electrónico: jspineda@unap.edu.pe
*** Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Nacional del Altiplano, correo electrónico: bgepezua@unap.edu.pe

presenta frente al estresor. Un nivel elevado de estrés académico altera el sistema de respuestas del individuo a nivel cognitivo, motor y fisiológico. Esta alteración influye de forma negativa en el rendimiento académico, en algunos casos disminuye la calificación de los alumnos en los exámenes (Maldonado, Hidalgo y Otero, 2000).

Para Muñoz (2009) los índices notables de estrés se dan en las poblaciones universitarias, alcanzando mayores cuotas en los primeros cursos de carrera y en los periodos anteriores a los exámenes. Entonces, se encuentra una relación entre el nivel de estrés y los exámenes en estudiantes universitarios, donde el nivel de estrés es mayor durante el período de exámenes (Martín, 2007). Galdós-Tanguis (2014) sostiene que mientras mayores sean los niveles de extraversión menores serán las situaciones percibidas como generadoras de estrés académico y menores serán los síntomas presentados por el alumno. Por lo que, las estrategias de afrontamiento del estrés favorecen la salud mental y la calidad de vida (Díaz, 2010) de los estudiantes.

Los niveles de estrés dependen del perfil de los estudiantes (Pulido et al, 2011). Al respecto, Maldonado y Reich (2013) señalan que la edad, el nivel de estudios, el género y actividades laborales determinan características de vulnerabilidad. Además, los factores causales del estrés en los estudiantes universitarios son aquellos relacionados al escaso manejo de recursos personales y sociales necesarios para hacer frente a demandas excesivas de estrés (Sarubbi De Rearte y Castaldo, 2013). Además, en relación a variables sociodemográficas Condoyque et al (2016) señalan que el ciclo de estudio, el ingreso económico, la vida sexual activa y las horas de biblioteca son asociadas al nivel de estrés presentado en estudiantes de Enfermería y Nutrición.

Para Bedoya-Lau, Matos y Zelaya (2014) la prevalencia del estrés académico alcanzado por el 77,54 % de los estudiantes de séptimo año de la Facultad de Medicina es alto, siendo los estresores más frecuentes la sobrecarga de trabajos y evaluaciones de los profesores. Mientras que Chau y Vilela (2017) establecieron el estrés, el estilo de afrontamiento evitativo, el área interpersonal y el centro de estudios como determinantes de la salud mental en estudiantes universitarios de Lima y Huánuco.

Al respecto, Ticona, Paucar y Llerena (2010) establecieron una relación positiva entre el nivel de estrés y estrategias de afrontamiento en estudiantes de la facultad de Enfermería – UNSA Arequipa. Encontraron que el nivel de estrés fue severo (29.91%); y, las estrategias más utilizadas fueron planificación y afrontamiento activo. Arrieta, López y Albanesi de Nasseta (2015), detectaron relaciones positivas entre estrategias de afrontamiento, sexo y nivel de estrés vivenciado. Además, Rosales (2016) establece una correlación estadísticamente significativa y positiva entre el estrés académico y los hábitos de estudio en universitarios de la carrera de psicología de un centro de formación superior de Lima-Sur.

El artículo tiene por objetivo Comparar los niveles de estrés académico y estrategias de afrontamiento presentes en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Nacional del Altiplano en los semestres 2017-I y 2020 –I. Considerando específicamente:

- Conocer los niveles de estrés académico respecto a los niveles de riesgo académico presentes en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Nacional del Altiplano en los semestres 2017-I y 2020 –I.

- Establecer las estrategias de afrontamientos del estrés respecto a los niveles de riesgo académico presentes en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Nacional del Altiplano en los semestres 2017-I y 2020 –I.

Materiales y Método

La investigación responde a un enfoque cuantitativo, cuyo diseño se enmarca en una investigación longitudinal de tendencia ya que se analizan la data levantada en el primer semestre del 2017 y la data obtenida al finalizar el I semestre 2020.

Al tratarse de un estudio de tendencia, la población está conformada por estudiantes matriculados del I al XII ciclo de estudios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas en el semestre académico 2017 – I y 2020-I.

La muestra se estableció considerando los criterios establecidos para investigaciones con características de aceptables; por ello, el margen de error fue de 5% y con un 95% de nivel de confianza. El cálculo se efectuó empleando la fórmula de Murray y Larry (2005, citados por Bolaños, 2012) para población finita y conocida:

$$n = \frac{Z_{\alpha}^{2} \cdot N \cdot p \cdot q}{i^{2}(N-1) + Z_{\alpha}^{2} \cdot p \cdot q}$$

Donde:

n: tamaño muestral
N: tamaño de la población
Z: valor correspondiente a la distribución de gauss
p*q: prevalencia esperada del parámetro a estudiar
i: error

Al calcular la muestra se obtuvo 247 estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Nacional del Altiplano, matriculados en el semestre 2017 – I y 191 estudiantes en el 2020-I. El muestreo es aleatorio al azar.

Para la medición, procesamiento y análisis de datos se considera:

Objetivo 1: Variable estrés académico, el que se encuentra dividido en tres dimensiones: Manifestaciones Físicas, Manifestaciones Psicológicas y emotivas; y, Manifestaciones Conductuales. La técnica aplicada correspondió a la encuesta y como instrumento el inventario SISCO del estrés académico v2, el cual fue validado en el año 2006 por Barraza a través de teorías y conceptos que llevan a su desarrollo, presentando sólidas propiedades psicométricas.

El cuestionario escrito es autoadministrado de manera online con escala de medición tipo Likert, permite identificar el nivel de estrés (del 1 al 5 donde uno es poco y cinco mucho), los factores estresores recurrentes, síntomas o reacciones al estímulo estresor, cada uno de ellos presenta cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre). El instrumento fue validado en el semestre 2016-II con un grupo piloto integrado por estudiantes universitarios del área de Ciencias Sociales.

Estadísticamente se trabajó con los estadígrafos descriptivos. Los datos fueron procesados haciendo uso de técnicas como el análisis discriminante. El procesamiento de la información se realizó con el Programa SPSS v23.

Objetivo 2: Variable estrategias de afrontamiento, constituido por indicadores expuestos en el instrumento inventario SISCO del estrés académico v2 de Barraza. Este es autoadministrado con escala de medición tipo Likert (del 1 al 5 donde uno es poco y cinco mucho), cada uno de ellos presenta cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre). Estadísticamente se trabajará con los estadígrafos descriptivos. Además, los datos fueron procesados haciendo uso de técnicas como el análisis discriminante. El procesamiento de la información se realizó con el Programa SPSS v23.

Respecto al Inventario SISCO, cabe mencionar que al haberse trabajado con él tanto para el Objetivo 2 como para el 3 es necesario realizar la descripción de este instrumento. Barraza describe que el inventario contiene 41 ítems distribuidos de la siguiente manera:

- Un ítem de filtro que, en términos dicotómicos (si-no), permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario.

- Un ítem que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores numéricos (del 1 al 5, donde uno es poco y cinco mucho), permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico.

- Nueve ítems que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores.

- 21 ítems que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor.

- Nueve ítems que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamientos.

Estrés Académico

El estrés académico es una reacción normal que se tiene frente a las diversas exigencias y demandas que se enfrentan en la Universidad (Osorio, 2017). Estas reacciones se manifiestan a través de lo físico, psicológico y emocional; y, lo conductual. Para comprender el estrés académico, en la investigación se consideraron: Estresores y manifestaciones del estrés.

a. Estresores

Los estresores son los estímulos, condiciones o situaciones que generan estrés. Desde la perspectiva de Barraza y enmarcado en el aspecto académico podemos encontrar a la competencia entre compañeros, sobrecarga de tareas, personalidad del docente, etc. Considerando los resultados obtenidos tenemos que los datos que presentan mayor homogeneidad son la sobrecarga de tareas y evaluaciones de los docentes tanto en el 2017-I como en el 2020-I.

Los puntajes asignados a los estresores fueron distribuidos de 1 a 5, donde uno es nunca y 5 siempre; al respecto se tiene que para los estresores sobrecarga de tareas y tipo de trabajo que piden los docentes (ya sean, ensayos, mapas conceptuales, resúmenes, etc.), se tiene una moda de 4, lo que implica que estos estresores inquietaron casi siempre a los estudiantes durante el semestre 2017-I; mientras que en el 2020-I se tiene el tiempo limitado para hacer la tarea (con una moda de 5), la sobrecarga de tareas, las evaluaciones de los docentes y el tipo de trabajo solicitado por el docente (con una moda de 4 respectivamente).

Al realizar la división de acuerdo al nivel asignado al estresor se tiene en los estudiantes que registraron niveles altos ala sobrecarga de tareas y trabajos académicos, el tipo de trabajo que es solicitado por los docentes, las evaluaciones; y, personalidad y carácter del docente, en el semestre 2017-I; mientras que para el semestre 2020-I se tiene la sobrecarga de tareas y trabajos académicos, las evaluaciones y el tiempo limitado. (Ver Tabla 1).

Tabla 1

Comparación Características de los estresores nivel de estresor en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, 2017-I/ 2020-I*

		2017-I			2020-I		
Nivel de estresor		Media	Desv. Desviación	N válido (por lista) No ponderados	Media	Desv. Desviación	N válido (por lista) No ponderados
Medio	Problemas de conectividad				3.26	0.946	81
	La competencia con los compañeros del grupo	2.62	0.841	141	2.79	1.137	81
	Sobrecarga de tareas y trabajos académicos	3.29	0.841	141	3.69	0.769	81
	La personalidad y carácter del docente	2.76	0.792	141	2.70	1.030	81
	Las evaluaciones de los docentes (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)	3.18	0.743	141	3.36	0.826	81
	Problemas con el horario de clases	2.35	1.147	141	2.22	1.072	81
	El tipo de trabajo que te piden los docentes (consultas de temas, ensayos, mapas conceptuales, monografías, etc.)	2.94	0.984	141	3.04	0.968	81
	No entender los temas que se abordan en clase	2.44	0.823	141	2.53	0.909	81
	Participación en las clases sincrónicas (responder a preguntas, exposiciones, etc.)	2.50	0.997	141	2.58	0.986	81
	Tiempo limitado para hacer el trabajo	2.84	0.907	141	3.10	0.957	81
Alto	Problemas de conectividad				4.02	0.839	109
	La competencia con los compañeros del grupo	3.52	1.024	99	3.83	1.023	109
	Sobrecarga de tareas y trabajos académicos	4.45	0.704	99	4.49	0.647	109
	La personalidad y carácter del docente	4.18	0.787	99	3.87	0.893	109
	Las evaluaciones de los docentes (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)	4.43	0.771	99	4.42	0.684	109
	Problemas con el horario de clases	3.41	1.443	99	3.41	1.203	109
	El tipo de trabajo que te piden los docentes (consultas de temas, ensayos, mapas conceptuales, monografías, etc.)	4.41	0.670	99	4.27	0.812	109
	No entender los temas que se abordan en clase	3.07	1.145	99	3.79	0.924	109
	Participación en las clases sincrónicas (responder a preguntas, exposiciones, etc.)	3.46	0.972	99	4.00	0.923	109
	Tiempo limitado para hacer el trabajo	4.09	0.834	99	4.33	0.758	109

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de la FCJP-UNA Puno

Considerando que el carácter y personalidad de los docentes fue señalado como el estresor que se repite en todos los niveles (alto, medio y bajo) en el 2017-I; al ser comparado con los estresores presentes en el 2020-I encontramos diferencias; ya que en este semestre se tiene como estresor constante la sobrecarga de tareas.

b. Manifestaciones del Estrés

Se consideraron tres manifestaciones: físicas, psicológicas y emocionales; y, las conductuales. En el 2017-I se registró la presencia casi frecuente (puntuación de 4 en la moda) de fatiga crónica y somnolencia o mayor necesidad de dormir; mientras que en 2020-I estas manifestaciones fueron puntuadas como frecuentes en fatiga crónica, dolores de cabeza y somnolencia.

Al evaluar el nivel de estrés a través de su manifestación física se obtuvo que en el 2017-I los estudiantes presentaron un nivel medio caracterizado por trastornos en el sueño; es decir, existen problemas para dormir, insomnios o pesadillas; problemas de digestión, dolor abdominal o diarreas; y reacciones como rascarse, morderse las uñas, entre otras; en un nivel medio problemas de digestión; y, en un nivel medio se tiene estudiantes con fatiga crónicay somnolencia.En el 2020-I se observa que un alto porcentaje de estudiantes manifiestan niveles altos de síntomas físicos, siendo estos fatiga y somnolencia (ver tabla 2).

Tabla 2

Comparación Nivel del síntoma Características de los síntomas físicos en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, 2017-I / 2020-I*

		2017-I			2020-I		
Nivel Síntoma Reacción Físico		Media	Desv. Desviación	N válido (por lista) No ponderados	Media	Desv. Desviación	N válido (por lista) No ponderados
Bajo	Trastornos en el sueño (problemas para dormir, insomnio o pesadillas)	2.26	1.329	133	1,00	.a	1
	Fatiga crónica (siente cansancio permanente)	2.14	1.093	133	1,00	.a	1
	Dolores de cabeza o migraña	1.94	0.983	133	1,00	.a	1
	Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	1.58	0.8	133	1,00	.a	1
	Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	1.50	0.714	133	1,00	.a	1
	Somnolencia o mayor necesidad de dormir	2.30	1.148	133	1,00	.a	1
Medio	Trastornos en el sueño (problemas para dormir, insomnio o pesadillas)	3.64	1.168	114	2,98	1,245	81
	Fatiga crónica (siente cansancio permanente)	3.89	1.002	114	3,11	1,095	81
	Dolores de cabeza o migraña	3.72	1.109	114	3,09	1,206	81
	Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	3.17	1.167	114	2,25	1,067	81
	Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	2.92	1.440	114	2,38	1,374	81
	Somnolencia o mayor necesidad de dormir	3.95	0.871	114	3,07	1,311	81
Alto	Trastornos en el sueño (problemas para dormir, insomnio o pesadillas)	0.00	0	0	4,06	1,053	109
	Fatiga crónica (siente cansancio permanente)	0.00	0	0	4,27	,824	109
	Dolores de cabeza o migraña	0.00	0	0	4,07	1,095	109
	Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	0.00	0	0	3,41	1,271	109
	Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	0.00	0	0	3,51	1,338	109
	Somnolencia o mayor necesidad de dormir	0.00	0	0	4,11	,994	109

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de la FCJP-UNA Puno

Respecto a la manifestación psicológica y emocional se observa que la inquietud (incapacidad de relajarse y estar quieto), se repite con una frecuencia media (algunas veces=puntuación de 3). Las características de los estudiantes de acuerdo al nivel de manifestación de los síntomas psicológicos son: Sentimientos de depresión y tristeza, ansiedad, angustia y desesperación; y/o inquietud en el 2017-I. No se dan manifestaciones psicológicas en un nivel alto; sin embargo, en el 2020-I se presenta manifestaciones en niveles altos, siendo los sentimientos de depresión la característica que presenta mayor concentración de datos. Además, se puede observar la disminución de casos con niveles bajos (Tabla 3).

Tabla *3*

Comparación Nivel del síntoma Características de los síntomas psicológicos en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, 2017-I / 2020-I*

		2017-I			2020-I		
	Nivel Síntoma Reacción Psicológica	Media	Desv. Desviación	N válido (por lista) No ponderados	Media	Desv. Desviación	N válido (por lista) No ponderados
Bajo	Inquietud (incapacidad de relajarse y estar quieto)	1.67	0.682	133	1,33	,500	9
	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	1.85	0.802	133	1,33	,500	9
	Ansiedad, angustia o desesperación	1.91	0.753	133	1,33	,500	9
	Problemas de concentración	2.11	0.714	133	1,44	,726	9
	Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad	1.78	0.891	133	1,11	,333	9
Medio	Inquietud (incapacidad de relajarse y estar quieto)	3.79	0.825	114	2,88	,879	76
	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	3.67	1.165	114	2,72	,810	76
	Ansiedad, angustia o desesperación	3.85	0.694	114	2,86	,905	76
	Problemas de concentración	3.42	0.93	114	2,95	,728	76
	Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad	3.09	1.110	114	2,30	,924	76
Alto	Inquietud (incapacidad de relajarse y estar quieto)	0.00	0.00	0	4,29	,839	106
	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	0.00	0.00	0	4,66	,495	106
	Ansiedad, angustia o desesperación	0.00	0.00	0	4,57	,602	106
	Problemas de concentración	0.00	0.00	0	4,41	,701	106
	Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad	0.00	0.00	0	4,17	,833	106

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de la FCJP-UNA Puno

La manifestación conductual en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno corresponde a un nivel medio en el 2017-I. En la Tabla 4 se aprecia que las características de esta manifestación son: en un nivel bajo, aislamiento del grupo; en un nivel medio, conflictos o tendencias a polemizar o discutir; y, finalmente, en un nivel alto, presencia de una ingesta mayor de alimentos o disminución del apetitito.Para el 2020-I se observa un incremento de los síntomas en su totalidad hacia el nivel.

Tabla 4

Comparación Nivel del síntoma Características de los síntomas conductuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, 2017-I / 2020-I*

Nivel Síntoma Reacción Conductual		Media	Desv. Desviación	N válido (por lista) No ponderados	Media	Desv. Desviación	N válido (por lista) No ponderados
Bajo	Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	1.83	0.783	133	1,27	,594	15
	Aislamiento de los demás	1.71	0.754	133	1,00	,000	15
	Desgano para realizar las actividades académicas	1.93	0.863	133	1,27	,458	15
	Aumento o reducción del consumo de alimentos	2.26	1.064	133	1,60	,828	15
Medio	Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	3.02	1.022	114	2,38	,823	74
	Aislamiento de los demás	3.18	1.194	114	2,97	1,006	74
	Desgano para realizar las actividades académicas	3.24	1.033	114	2,78	,815	74
	Aumento o reducción del consumo de alimentos	3.54	1.106	114	2,61	,857	74
Alto	Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	0.00	0.00	0	4,00	,965	102
	Aislamiento de los demás	0.00	0.00	0	4,30	,876	102
	Desgano para realizar las actividades académicas	0.00	0.00	0	4,34	,850	102
	Aumento o reducción del consumo de alimentos	0.00	0.00	0	4,31	,808	102

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de la FCJP-UNA Puno

Entonces, si se compara los niveles de estrés del 2017 – I con los del 2020-I (Tabla 5) se observa que hay un incremento en el nivel alto (57,1%); mientras que en el nivel medio se encuentra el 39,8%; y, en el nivel bajo el 3,1% los niveles de estrés.

Tabla 5

Comparación Nivel de Estrés en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, 2017-I / 2020-I

Nivel de Estrés	2017-I		2020-I	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	133	53.8	6	3.1
Medio	114	46.2	76	39.8
Alto	0	0.0	109	57.1

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de la FCJP-UNA Puno

Estrategias de Afrontamiento

De acuerdo al nivel de estrategias de afrontamiento del estrés en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Nacional del Altiplano se observa que los datos no presentan cambios significativos si se compara el 2017-I con el 2020-I (Tabla 6).

Tabla 6

Comparación Nivel de Estrategias de Afrontamiento del Estrés en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, 2017-I / 2020-I

Nivel de afrontamiento del estrés	2017-I		2020-I	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	18	7.3	10	5.2
Medio	142	57.5	114	59.7
Alto	87	35.2	67	35.1

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de la FCJP-UNA Puno

En el 2017 – I se tiene que la estrategia de afrontamiento del estrés cuyos datos se encuentran concentrados es la elaboración de un plan y ejecución de tareas; mientras que en el 2020-I estos se encuentran en fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación preocupante; así como en la concentración para resolver el problema (Tabla 7).

Tabla 7

Comparación Estrategias de Afrontamiento del Estrés en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, 2017-I / 2020-I

	2017-I			2020-I		
Estrategias de afrontamiento	Media	Desv. Desviación	N válido (por lista) No ponderados	Media	Desv. Desviación	N válido (por lista) No ponderados
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias e ideas o sentimientos sin dañar a otros)	3.271	1.08	247	3.421	1.10	191
Elaboración de un plan y ejecución de tareas	3.206	0.96	247	3.232	1.12	191
Elogios a sí mismo	3.117	1.29	247	2.953	1.24	191
Concentrarse en resolver la situación que me preocupa	3.32	1.16	247	3.432	1.06	191
Religiosidad (oraciones o asistencia a misa o a rituales religiosos)	2.255	1.20	247	2.437	1.31	191
Búsqueda de información sobre la situación a afrontar	3.259	1.14	247	3.3	1.10	191
Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa	3.377	1.06	247	3.384	1.05	191
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)	2.684	1.11	247	2.837	1.24	191
Realización de actividades físicas y recreativas (caminatas, prácticas deportivas, etc.)	2.903	1.26	247	2.658	1.19	191

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de la FCJP-UNA Puno

Discusión

Comparando los resultados obtenidos con los de la investigación de González et al (2010) se encuentran coincidencias ya que los investigadores concluyeron que para el caso de estudiantes de ciencias de la salud las situaciones generadoras de estrés fueron las relacionadas con la evaluación, como son los exámenes y las intervenciones en público (cuando a uno le preguntan en clase, debe salir a la pizarra o hacer una exposición); así como la sobrecarga de tareas académicas.

La Universidad de Chile (2017), en su Centro de Aprendizaje considera que las manifestaciones físicas son aquellas que se generan en nuestro cuerpo (síntomas) frente a los estresores habituales, entre los que considera: Somnolencia, mayor necesidad de dormir, cansancio y fatiga, dolores de cabeza o jaquecas, dolor de estómago y/o color irritable, bruxismo (tensión de mandíbulas), dolor de espalda, taquicardia o palpitaciones fuertes, aumento o disminución del apetito, resfríos frecuentes (baja en el sistema inmune); y, dificultades para dormir (insomnio o pesadillas); lo que coincide con los resultados obtenidos en los estudiantes de la UNA Puno, donde en un nivel bajo son la competencia con los compañeros del grupo; y la personalidad y carácter del docente; en un nivel medio se tiene las evaluaciones que los docentes aplican; y, la personalidad y carácter de estos.

Al respecto, Naranjo (2009) mencionó que respecto al área emotiva la persona experimenta dificultad para mantenerse relajada tanto física como emotivamente. Aparte de los desajustes físicos reales, se empieza a sospechar de nuevas enfermedades (hipocondría), aparecen rasgos como el desarrollo de la impaciencia, la intolerancia, el autoritarismo y la falta de consideración por otras personas. Los principios morales que rigen la vida de la persona se relajan y se posee menor dominio propio. Hay un aumento de desánimo y un descenso del deseo de vivir. La autoestima también se ve afectada por pensamientos de incapacidad y de inferioridad (p. 177). Además, conductualmente se puede afectar el lenguaje (incapacidad para dirigirse oralmente a un grupo de personas de forma satisfactoria, tartamudez y un descenso de fluidez verbal); se experimenta falta de entusiasmo (desgano, que en el caso de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas se presenta con una frecuencia de raras veces = 2), ausentismo, consumo de alcohol o drogas, alteraciones en el sueño, problemas en las relaciones interpersonales (conflictos). Además, se pueden presentar problemas cognitivos.

La reacción común de la persona sometida a estrés es la frustración que lo lleva a la irritación, lo que conlleva a conflictos con las personas (Naranjo, 2009). Los factores de estrés no siempre son conocidos y puede que sean desconocidos, subestimados, inconscientes y descubiertos solamente después de un diálogo o un análisis. Para Naranjo (2009) las angustias, las fobias y las obsesiones son causas de estrés, coincide con la idea de que su origen es con frecuencia inconsciente y va unido a antiguos traumatismos físicos o psico-afectivos. Además, la frustración, estar pendiente constantemente de un asunto, el temor, el recelo, el sentimiento de insatisfacción, la ausencia de motivación y de sentido de la vida son otras causas con frecuencia de origen inconsciente y responsables de una tensión psicológica constante. Todos estos aspectos coinciden con lo expuesto en los resultados.

Conclusiones

Los niveles de estrés académico en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Nacional del Altiplano durante los semestres 2017-I y 2020-I presentan diferencias ya que en el grupo 2017-I se tiene niveles bajos de estrés; mientras que el 2020-I se caracteriza por presentar niveles altos.

En el 2017- I se presentaron estresores a nivel medio, centrados en el tipo de evaluación. Mientras que en el 2020-I estos son de nivel alto y centrados en la sobrecarga de tareas.

Las manifestaciones física y psicológica presentan diferencias entre los semestres estudiados; en el 2017-I no se registran casos en un nivel alto; mientras que en el 2010-I se tiene una alta concentración de casos en el nivel alto, siendo la fatiga la característica principal en la manifestación física; y los sentimientos depresivos en lo psicológico. En la manifestación conductual, esta se caracteriza por el aislamiento de la persona; sin embargo, en el 2017-I esta se presenta en un alto porcentaje en el nivel bajo; y, en el 2020-I en el nivel alto.

Los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Nacional del Altiplano en los semestres 2017-I y 2020-I, en su mayoría aplica estrategias de afrontamiento.

Referencias

Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo, R. y Nieves, Z. (2015). Estrés académico. Revista EDUMECENTRO, 7(2), 163-178. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000200013&lng=es&tlng=es.

Arrieta, G.; López, G.; y Albanesi de Nasseta, S. (2015). Estrategias de afrontamiento y estrés en un grupo de niños de la ciudad de San Luis (Argentina). Pensando Psicología, 11(18), 97-106. doi: http://dx.doi.org/10.16925/pe.v11i18.1222.

Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 9(3), 110 – 129. Recuperado de http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/

Barraza, A. (2007ª, 09 de enero). Estrés académico: un estado de la cuestión. Revista Psicología Científica.com. Recuperado de http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-232-estres-academico-un-estado-de-la-cuestion.pdf.

Barraza, A. (2007c, 26 de febrero). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. Revista Psicología Científica.com. Recuperado de http://www.psicologiacientifica.com/sisco-propiedades-psicometricas/

Barraza, A. y Acosta, M. (2007). El estrés de examen en educación media superior. Caso Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Innovación Educativa, 7(37), 16-37. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420820003

Bedoya-Lau, F., Matos, L. y Zelaya, E. (2014). Niveles de estrés académico, manifestaciones psicosomáticas y estrategias de afrontamiento en alumnos de la facultad de medicina de una universidad privada de Lima en el año 2012. Revista Neuropsiquiatría, 77(4), 262-270. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v77n4/a09v77n4.pdf.

Bensabat, S. (1987). Stress. Grandes especialistas responden. Bilbao: Mensajero.

Bolaños, E. (2012). Muestra y muestreo. [diapositiva Power Point]. Gestión Tecnológica, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. Recuperado de https://www.uaeh.edu.mx/docencia/P_Presentaciones/tizayuca/gestion_tecnologica/muestraMuestreo.pdf.

Caldera, J.F., Pulido, B.E. y Martínez, M.G. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. Revista de Educación y Desarrollo, 7, 77-82. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Caldera.pdf

Castaño, G. y Calderón, G. (2014). Problemas asociados al consumo de alcohol en estudiantes Universitarios. Revista Latino-Americana de Enfermagem, 22(5), 739-746. doi 10.1590/0104-1169.3579.2475.

Castaño, E. y León, B. (2010). Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 10(2), 245-257. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56017095004

Castillo, H. (2015, 28 de diciembre). El estrés, aliado de la pobreza latinoamericana. Recuperado de http://www.bancomundial.org/es/news/feature/2015/12/28/el-estres-aliado-de-la-pobreza-de-latinoamerica

Chau, C., y Vilela, P. (2017). Determinantes de la salud mental en estudiantes universitarios de Lima y Huánuco. Revista de Psicología, 35(2), 387-422. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0254-92472017000200001&lng=es&nrm=iso&tlng=en.

Condoyque, K., Herrera, A., Ramírez, R., Hernández, P. y Hernández, L. (2016). Nivel de Estrés en los Estudiantes de las Licenciaturas en Enfermería y Nutrición de la Universidad de la Sierra Sur. Salud y Administración, 4(9), 15-24. Recuperado de http://www.unsis.edu.mx/revista/doc/vol3num9/A2_Nivel_Estres.pdf.

Díaz, Y. (2010). Estrés académico y afrontamiento en estudiantes de Medicina. Revista Humanidades Medicas, 10(1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v10n1/hmc070110.pdf

Díaz, Y. y Jiménez, A. (s.f.). Estrés académico en adolescentes del nivel de enseñanza preuniversitario. Recuperado de http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/32%20-%20ESTR%C3%89S%20ACAD%C3%89MICO%20EN%20ADOLESCENTES%20%20DEL%20NIVEL%20DE%20ENSE%C3%91ANZ_0.pdf.

Galdós-Tanguis, A. (2014). Relación entre rendimiento, estrés académico y dimensiones de personalidad en universitarios. (Tesis de pregrado) Universidad de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorioacademico.upc.edu.pe/upc/bitstream/10757/552258/1/Tesis+Galdos-Tanguis.pdf

Gónzales, R., Fernández, R., González, L. y Freire, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. Fisioterapia, 32(4), 151-158. Recuperado de http://www.elsevier.es/es-revista-fisioterapia-146-articulo-estresores-academicos-percibidos-por-estudiantes-S0211563810000362

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. Sexta Edición. México D.F: McGraw-Hill. México

Instituto de Integración (23 de julio de 2016). Casi 60% de peruanos sufre de estrés. Diario La República. Recuperado de http://larepublica.pe/impresa/domingo/788231-casi-60-de-peruanos-sufre-de-estres.

Instituto de Psicología Integral Riqchary (2017). Causas y consecuencias de la violencia familiar. Recuperado de http://ipir.com.pe/causas-y-consecuencias-de-la-violencia-familiar/.

Jerez-Mendoza, M. y Oyarzo-Barría, C. (2015). Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. Revista Chilena de Neuropsiquiatría, 53(3), 149-157. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/3315/331542277002.pdf.

Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). Estrés y procesos cognitivos. España: Ediciones Martínez Roca.

Maldonado, I. y Reich, M. (2013). Estrategias de afrontamiento y miedo a hablar en público en estudiantes universitarios a nivel de grado. Ciencias Psicológicas, 7(2), 165-182. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212013000200006&lng=es&tlng=es.

Martín, I. M. (2007). Estrés Académico en Estudiantes Universitarios. Apuntes de Psicología, 1(25), 87-99. Recuperado de http://copao.cop.es/files/contenidos/VOL25_1_7.pdf.

Moreno, C. y Sepúlveda, L. (2013). Discriminación y violencia contra los estudiantes de medicina de la Universidad de Caldas. Investigación en Educación Médica, 2(5), 37-41. Recuperado de http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007505713726802.

Naranjo, M. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. Revista Educación, 33(2), 171-190. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/440/44012058011.pdf.

Osorio, M. (2017). Reconocer, prevenir y afrontar el estrés académico. Recuperado de http://www.uchile.cl/portal/presentacion/centro-de-aprendizaje-campus-sur/114600/reconocer-prevenir-y-afrontar-el-estres-academico

Pulido, M., Serrano, L., Valdés, E., Chávez, M., Hidalgo, P. y Vera, Fernando (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. Psicología y Salud, 21(1) 31-37. Recuperado de https://www.uv.mx/psicysalud/psicysalud-21-1/21-1/Marco-Antonio-Pulido-Rull.pdf.

Román, C. y Hernández, Y. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las Ciencias de la Educación. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 14(2), 1-14. Recuperado de http://revistas.unam.mx/index.php/repi/article/viewFile/26023/24499.

Román, C., Ortiz, F. y Hernández, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. Revista Iberoamericana de Educación, 7(46), 1-8. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45833515/2371Collazo_unlocked.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1515629797&Signature=PzO7BlsMNd17oos%2B%2BTsj7JoqGlk%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DRevista_Iberoamericana_de_Educacion.pdf.

Sarubbi De Rearte, E. y Castaldo, R. (2013). Factores causales del estrés en los estudiantes universitarios. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de https://www.aacademica.org/000-054/466.pdf.

Suárez-Montes, N. y Díaz-Subieta, L. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. Revista salud pública, 17(2), 300-313. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v17n2/v17n2a13.pdf.

Toribio-Ferrer, C. y Franco-Bárcenas, S. (2016). Estrés Académico: El Enemigo Silencioso del Estudiante. Revista Salud y Administración, 3(7), 11-18. Recuperado de http://www.unsis.edu.mx/revista/doc/vol3num7/A2_Estres_acad.pdf.

Universidad de Chile (2017). Reconocer, prevenir y afrontar el estrés académico. Recuperado de http://www.uchile.cl/portal/presentacion/centro-de-aprendizaje-campus-sur/114600/reconocer-prevenir-y-afrontar-el-estres-academico.

Verdugo, J., Ponce de León, B., Guardado, R., Meda, R., Uribe, J y Guzmán, J. (2013). Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar subjetivo en adolescentes y jóvenes. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11(1), 79-91. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v11n1/v11n1a05.pdf.

Pedagogía, didáctica y motivación
para un aprendizaje jurídico significativo en la universidad

Graciela Gloria Pinese*

1. **Precisando conceptos**

Es importante en las ponencias conceptualizar lo más ajustadamente posible, dada la amplitud de conceptos que podemos encontrar, aquellos términos que, entendemos, son el eje conductor de la misma.

En esta ponencia son ejes conductores aquellos que señalamos como palabras clave y que en el desarrollo de la misma responden a una sistematización que sostenemos en nuestra actividad cotidiana como docentes, en mi caso desde hace apenas casi 40 años.

Por ello, para que todo el que tenga interés en leer este trabajo pueda rápidamente conocer desde qué lugar abordamos el mismo, cuestión que creo no es menor, este primer punto se dedica a precisar algunos conceptos.

1.1**Educación**

Creemos valioso comenzar por precisar un concepto de educación, entendiéndola como un hecho que se produce de manera interactiva, intersubjetiva y teleológica, que incide sobre los sujetos y el medio en que se encuentran.

Es un proceso multidireccional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. No sólo se produce a través de la palabra, pues está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes.

1.2**Enseñanza-aprendizaje**

La enseñanza no es un acto aislado. Debemos pensarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje y comprendiendo que, así como hay estrategias para enseñar, también hay estrategias para aprender, y que ambas son necesarias que conozca el docente, para el éxito del proceso.

Establecemos que la enseñanza es el proceso de transmisión de una serie de conocimientos, técnicas, normas y/o habilidades, basado en diversos métodos, realizado a través de una serie de instrucciones y con el apoyo de una serie de materiales.

Por su parte, el aprendizaje es el proceso a través del cual se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación.

1.3 **Pedagogía**

Luis Alonso Rivera Ayala señala que "la pedagogía corresponde al saber científico de la educación que es un conocimiento metódico, sistematizado y unificado, que comprende y explica los fenómenos observables a fin de orientar el quehacer educativo." (Rivera Ayala; 2013-2014, pág. 4).

* Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. g_pinese@yahoo.com.ar

La pedagogía como ciencia general de la educación estudia a la misma como fenómeno complejo y multirreferencial, lo que indica que existen conocimientos provenientes de otras ciencias y disciplinas que le pueden ayudar a comprender qué es la educación; ejemplos de ello son la historia, la psicología y la política, entre otras.

1.4 **Didáctica**

Sostiene Ayala Rivera que "la didáctica es otra disciplina relacionada con la pedagogía, constituye la aplicación del saber científico, forma práctica de conocer, realización beneficiosa de lo científico e intencionalidad funcional a través de un conjunto de procedimientos de que se vale la ciencia para obtener determinados resultados." (Rivera Ayala; 2013-2014, pág. 4).

Es una disciplina teórica, histórica y política. Teórica, ya que responde a concepciones sobre la educación, la sociedad, el sujeto, el saber, la ciencia. Histórica, dado que sus planteos responden a momentos históricos específicos, y política, porque sus propuestas están dentro de un proyecto social.

También ha sido reconocida como una tecnología por su carácter instrumental del conocimiento científico expresado en teorías.

1.5 **Motivación**

La motivación es la fuerza que mueve nuestra conducta y la mantiene a partir de determinados factores como los motivos que tengamos, la previsión de éxito, incentivos de éxito.

El profesor juega un papel clave en dicha motivación, consistente en suscitar interés, dirigir y mantener el esfuerzo y finalmente lograr el objetivo de aprendizaje prefijado.

1.6 **Pedagogía universitaria**

Desde hace ya varios años la universidad conoce numerosas mutaciones que suscitan una evolución de la enseñanza y favorecen el desarrollo de un objeto nuevo: la pedagogía universitaria.

Los cambios sociales tales como la masificación, la llegada de nuevas tecnologías, el cambio de la relación con el saber, las nuevas aspiraciones y la movilidad creciente de los estudiantes, exigencia de pedagogías diversificadas, requieren desde hace ya varios años a la universidad de nuevas exigencias que suscitan una evolución de la enseñanza y favorecen el desarrollo de una nueva pedagogía: la pedagogía universitaria.

Una concepción sobre la universidad en los actuales escenarios exige, además de su carácter como institución productora, transmisora y distribuidora de saber complejo, la aspiración al logro de proyectos pertinentes que la vinculen a la comunidad, al mundo laboral desde el compromiso social, a la construcción interdisciplinaria, a la pertinencia investigativa con lo regional en la que los proyectos estén vinculados con la intervención social.

Tal concepción y aspiración teleológica requiere que sus docentes tengan la formación adecuada en competencias para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en esa dirección.

Esa formación no surge solamente por haber alcanzado los saberes universitarios pertinentes que habilitan al ejercicio de la profesión, requiere ineludiblemente de formación docente.

La formación y capacitación docente debe ser un compromiso institucional porque es la unidad académica desde donde se delinea un perfil de profesional que hoy debe ser mediado con el entorno, con los propios colegios o consejos profesionales y para el cual todos los docentes deben adquirir las habilidades necesarias para que con la mejor didáctica se alcance la mejor formación del futuro profesional, no sólo en el saber sino también en el saber hacer y en los valores que luego se trasladarán a las actitudes que los profesionales pondrán de manifiesto.

Sostenemos que quien se atreva a enseñar nunca debe dejar de aprender a planear, implementar y evaluar la eficiencia de las estrategias docentes, de reflexionar para construir aprendizajes activos y significativos para los estudiantes que los convenza de lo importante y perdurable del aprendizaje que está construyendo.

La docencia universitaria durante mucho tiempo se llevó a cabo metodológicamente, de manera extendida, mediante la transmisión de conocimientos y saberes que suelen ser efímeros, contrariamente a lo que ocurre con el aprendizaje situado y significado que luego abordaremos.

Creemos que la insuficiencia metodológica mencionada anteriormente requiere que la pedagogía universitaria relacione docencia-investigación, dos pilares de la tarea universitaria, pues el sentido pedagógico que se le asigne a los proyectos de investigación enfrenta a los estudiantes con otras concepciones del saber, de la teoría y la práctica.

También entendemos que la extensión, el tercer pilar, garantiza el valor social de sus contenidos pudiendo concebirse como prestación de servicios, o como orientación a la comunidad, entre otras perspectivas.

Por ello es deseable y ambicioso que ambas formen parte de la currícula universitaria teniendo en cuenta los valores éticos que deben acompañar la formación profesional. No olvidemos que los valores que una persona tiene se evidencian en sus actitudes.

1.7 **Pedagogía jurídica**

Define Rivera Ayala a la pedagogía jurídica "como la teoría general de la educación jurídica, o mejor aún, como la disciplina científico-pedagógica de la educación jurídica que describe científicamente qué es hacer, aprender, crear o enseñar derecho y cómo se hace concretamente..." (Rivera Ayala; 2013-2014, pág. 5).

Señala Gordillo que la enseñanza del derecho conduce a una reflexión entre la teoría y la práctica en la educación jurídica (Gordillo;1988).

El apelativo jurídico sólo refiere al objeto de estudio sobre el cual gira el hecho de enseñar – aprender, hecho que es interactivo y con la finalidad de la formación jurídica.

Concluye estableciendo que, como disciplina científica, "la pedagogía jurídica funde sus raíces en la educación superior por tratarse del nivel educativo en el cual ocurre el efecto transicional de la formación de un jurista, como científico del derecho, y de un abogado, como experto en la ley..." (Gordillo; 1988).

Para concluir citamos a María Concepción Barón Tirado, que sostiene que "La docencia universitaria aparece así ligada a un conjunto de competencias didácticas en cuya génesis juegan un importante papel el conocimiento teórico–práctico y la actividad reflexiva sobre la práctica. Las competencias docentes se caracterizan por ser complejas: combinan habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas (Barrón Tirado, 2009).

2. **Didáctica general – Didácticas específicas**

Si bien conceptualizamos a la didáctica con anterioridad, en este punto retomamos brevemente el concepto para luego diferenciar esa didáctica general, que se centra en el análisis de los métodos y las técnicas de enseñanza sirviendo sus principios didácticos de fundamento en todos los niveles educativos y para todas las disciplinas de enseñanza, de la didáctica de profesiones como una didáctica específica.

Las didácticas específicas aparecen en los años 70, consolidándose como campos de investigación, surgiendo de la diferenciación no solo de ámbitos disciplinares, sino de los niveles educativos, de los tipos de establecimientos, de las edades de los alumnos o de características específicas de los mismos.

En este sentido señalan Ausubel, Novak y Hanesian que "la didáctica general interactúa con las didácticas específicas en el aula, compartiendo sus saberes. La didáctica general desde un marco comprensivo trata de explicar y construir los procesos de enseñanza, y las didácticas específicas delimitan el campo de acción de la enseñanza a la especificidad de los contenidos de cada campo disciplinar a enseñar." (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

Por su parte sostienen Carmen Buzzi, Stella Fornasero y Elliane Bettiol respecto de la relación entre el campo de la didáctica general y la especifica que "la especificidad disciplinar generará desafíos y problemáticas al campo de la enseñanza general, los que van a resolverse en un diálogo fundado y creativo entre la didáctica general y las especiales." (Buzzi, Fornasero y Bettiol; 2013, pág. 33).

Podemos concluir que el "gran campo didáctico", conformado por la didáctica general y las didácticas específicas, se configura a partir de preguntas sostenidas y recurrentes tales como: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar mejor?, ¿cómo programar una clase?, ¿de qué manera favorecer el aprendizaje?, entre otras, que se repiten y se reactualizan permanentemente a partir de los cambios sociales y avances tecnológicos, creando nuevas demandas de aprendizaje y el logro de nuevas competencias que requieren rever y actualizar teoría y práctica educativa.

Con relación a aquellas sostiene Risieri Frondizi que "para que lo estudiado se incorpore orgánicamente a la personalidad del joven habrá que determinar cuándo, cómo y cuánto enseñaremos. Las cuatro preguntas -cuándo, qué, cuánto y cómo- están interconectadas entre sí. Al decir qué enseñaremos debemos saber cuándo hemos de hacerlo. Un curso ofrecido al comienzo o al final de la carrera tendrá necesariamente un contenido distinto…" (Frondizi: 2005, pág. 95).

3. **Didáctica de profesiones**

Entre las didácticas específicas, en particular en el transcurso del siglo XX, han ido tomando cuerpo las didácticas de las Profesiones que están siendo consideradas con creciente interés desde que las universidades se han ido concentrando centralmente en la formación de profesionales, al tiempo que desde el exterior de las universidades, en particular desde los mercados laborales y desde los cuerpos profesionales, se ha otorgado una especial atención a la calidad de la formación que reciben los estudiantes y a las competencias evidenciadas por los graduados recientes (Civarolo, 2014).

En consonancia con este nuevo paradigma Edith Litwin redefine a la didáctica como "la teoría acerca de las prácticas de enseñanza significadas en los contextos socio-económicos reconociendo que su complejidad se incrementa a medida que se acentúa la especificidad." (Litwin; 1997).

Es por ello que el estudio de las profesiones y los saberes que ellas requieren convoca a especialistas en la profesión objeto de interés y a los profesores de las asignaturas profesionales del currículo de

formación inicial y de los estudios de posgrado, pero también a otros profesionales como los de ciencias de la educación, psicólogos, sociólogos, economistas, especialistas en recursos humanos y en administración, así como a los profesores implicados en la enseñanza de las ciencias básicas en los planes de formación profesional.

Para las didácticas que despliegan los proyectos de formación de cada una de las profesiones, hallamos que las teorías propias, relacionadas más directamente con ese dominio de la labor, son las que ocupan el lugar central, el núcleo principal, a partir del cual se piensan principios y prácticas curriculares.

Entendemos que el perfil profesional que determine cada unidad académica, los estándares de conocimientos y competencias y el sistema evaluatorio serán los que resuelvan la construcción de una didáctica para la formación profesional, teniendo presente, como sostiene Camilloni, que "el profesional debe ser capaz de resolver en forma no rutinaria problemas complejos, por medio de la utilización de herramientas conceptuales, procedimientos e información de base científica actualizada fundamentando teóricamente sus decisiones. Su formación, entonces, presenta exigencias que no pueden limitarse al logro de aprendizajes mecánicos y fragmentarios. De otro modo, la formación no respondería a los requisitos mínimos que exige hoy el desempeño profesional. Este exige actualización constante y está íntimamente vinculado con el desarrollo acelerado de la ciencia y la tecnología." (Camilloni; 2010).

Por ello capacitación y actualización son pilares fundamentales que deben estar a cargo de los distintos departamentos pedagógicos en consonancia con la Secretaría Académica para lograr las didácticas necesarias para que la enseñanza-aprendizaje de nuestros estudiantes sea lo más situada posible desde lo teórico-práctico-actitudinal.

También debemos reflexionar sobre la capacitación hacia el interior de cada una de las cátedras. Es importante que cada una de ellas organice capacitaciones internas donde el primer objetivo sea determinar cuándo, qué, cuánto y cómo enseñamos. Cuándo, en relación a la ubicación de la materia en la currícula de la unidad académica; qué, en relación a cuáles son los contenidos vinculados a las necesidades conforme al perfil elaborado por la misma; cuánto en relación a la cantidad de lo que enseñamos respecto de la asignatura; finalmente, cómo enseñamos aquellos contenidos que de forma consensuada dentro de la cátedra y conforme al programa de estudio debemos enseñar, qué estrategias y recursos articulamos.

Las prácticas de enseñanza en la universidad asumen la complejidad de ser mucho más que mera transmisión. Están situadas en un contexto institucional y socio-histórico- cultural que la condiciona y definidas por múltiples dimensiones abarcativas del saber -conceptos, principios-; el saber hacer -procedimientos- y también el saber ser -saber por qué se hace -actitudes, valores-.

Concluimos citando a Lee Shulman respecto de los saberes básicos de aquel que pretende enseñar y que sus alumnos puedan a su vez entender: Conocimiento del contenido, conocimientos didácticos generales, conocimiento del currículo, conocimiento de los alumnos y sus características, conocimiento de los objetivos, finalidades y valores educativos y de sus fundamentos filosóficos e históricos (Shulman; 2005).

4. **Aprendizaje significativo**

La pedagogía jurídica, la didáctica que en consecuencia materialice sus postulados y la motivación deben ser en conjunto las que produzcan ese hecho interactuado, teleológico y transaccional del aprendizaje jurídico significativo.

La teoría constructivista de Ausubel descrita por Novak nos dice que el aprendizaje es construcción de conocimiento donde unas piezas encajan con las otras en un todo coherente y que para aprender es necesario relacionar los nuevos aprendizajes con la información que ya el alumno sabe (Novak; 1990).

Por otra parte, para que se produzca un auténtico aprendizaje, es decir aprendizaje a largo plazo, es necesario conectar la estrategia didáctica del profesor con las ideas previas del alumnado y presentar la información de manera coherente y no arbitraria, construyendo de manera sólida los conceptos, interconectando unos con otros en forma de red de conocimiento (Novak; 1990).

En este sentido, Fermín González, Ciriaco Morón y Joseph D. Novak nos muestran cómo el aprendizaje basado en la repetición tiende a inhibir un nuevo aprendizaje, mientras que el aprendizaje significativo facilita el nuevo aprendizaje relacionado (González, Morón y Novak; 2001).

Por otra parte, los materiales aprendidos significativamente pueden ser retenidos durante un período relativamente largo de tiempo, meses, incluso años, mientras que la retención del conocimiento después de un aprendizaje memorístico por repetición mecánica es de un intervalo corto de tiempo, medido en horas o días.

Es necesario entonces, si compartimos estas teorías del aprendizaje, preguntarnos cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula, cómo enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextuales, cómo pensar el acto educativo en relación con nuestra práctica docente en función del contexto y las situaciones particulares que enfrentamos en nuestra actividad como profesionales de la educación.

4.1 **Características del aprendizaje significativo**

Las notas que definen al aprendizaje significativo según Ausubel son:

Centrado en el alumno y no en el profesor, que atienda al desarrollo de destrezas y se conforme sólo con la repetición memorística de la información por parte del alumno, que pretenda el desarrollo armónico de todas las dimensiones de la persona, no solamente de las intelectuales (Ausubel, Novak, Hanesian; 1983).

El aprendizaje significativo fomenta el almacenamiento y la recuperación de la información.

Intentar el logro de un aprendizaje significativo requiere pensar en determinadas condiciones que lo posibiliten tales como: la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, materiales o contenidos de aprendizaje con contenido lógico (Díaz Arceo y Hernández Rojas; 2004).

El logro de este aprendizaje está condicionado no sólo por factores de orden intelectual, sino que requiere como condición básica y necesaria una disposición o voluntad por aprender sin la cual todo tipo de ayuda estará condenada al fracaso (Díaz Arceo y Hernández Rojas; 2004).

Asimismo, la motivación moviliza nuestra conducta dirigida a aprender jugando. En este sentido, tiene un rol muy importante el docente provocando el interés por ese aprendizaje, dirigirlo y sostenerlo hasta lograr el objetivo prefijado.

Algunos principios aplicables en el aula para la organización motivacional son: forma de presentar y estructurar la tarea, modo de realizar la tarea, manejo de los mensajes áulicos, modelado que el profesor hace al afrontar la tarea y valorar los resultados.

Entendemos que enseñar no es sólo proporcionar información, sino ayudar a aprender y para ello el docente, a más de los saberes disciplinares, debe: tener un buen conocimiento de sus alumnos, cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los animan o desalientan, entre otros.

Es decir, que tenemos que dedicar algún tiempo -que muchos creen perdido con las pocas clases que se tienen en un cuatrimestre, que yo creo fundamental y ganado- para el tan mentado diagnóstico áulico.

Saber las características del grupo es esencial para adaptar las estrategias motivacionales, de aprendizaje, de instrucción, de manejo de grupo, para intentar lograr un aprendizaje significativo.

4.2 **Estrategias, métodos y recursos para el aprendizaje significativo**

Para alcanzar un aprendizaje significativo, las estrategias -que no se limitan a los métodos y las formas con los que se enseña, sino que además incluyen acciones que tienen en cuenta el repertorio de procedimientos, técnicas y habilidades que tienen los estudiantes para aprender- deben ser flexibles y adaptables a los diferentes alumnos y al contexto de la clase, no pudiendo prescribirse desde fuera el método de enseñanza que debe seguir el profesor. No existe una vía única para promover el aprendizaje y es necesario que el docente, mediante un proceso de reflexión sobre el contexto y características de su clase, decida qué es conveniente hacer en cada caso.

Compartimos la conclusión a la que arriban Montes de Oca Recio y Machado Ramires que "las estrategias docentes se diseñan para resolver problemas de la práctica educativa e implican un proceso de planificación en el que se produce el establecimiento de secuencias de acciones, con carácter flexible, orientadas hacia el fin a alcanzar"(Montes de Oca Recio y Machado Ramires; 2011).

En las estrategias docentes se interrelacionan dialécticamente en un plan global los objetivos que se persiguen, los recursos didácticos, los métodos de enseñanza-aprendizaje y las actividades para alcanzarlos, a partir de fases o etapas relacionadas con las acciones de orientación, ejecución y control de la actividad de aprendizaje (Montes de Oca Recio y Machado Ramires; 2011).

Por ello, como sostienen NancyMontes de Oca Recio y Evelio F. Machado Ramires, planificar, preparar actividades, diseñar apoyos, crear climas favorables, son habilidades necesarias en el enseñando para que los estudiantes no sólo se apropien de los conocimientos, sino que además desarrollen habilidades, formen valores y adquieran estrategias que les permitan actuar en forma independiente, comprometida y creadora, para resolver los problemas a los que deberá enfrentarse en su futuro personal y profesional (Montes de Oca Recio y Machado Ramires; 2011).

Conclusión

Concluido el tratamiento de los temas que nos propusimos abordar en el presente trabajo, nuestro corolario es el siguiente:

*El aprendizaje significativo lo construye el estudiante a partir de docentes que pretendan un aprehender perdurable, basado en conceptos pero también en destrezas y actitudes.

*Lograr, a partir de la motivación en sus aprendices, convencerlos de la importancia del trabajo académico y de la formación de conocimientos, habilidades y actitudes.

*Establecer una buena relación interpersonal con los alumnos basada en el respeto, la tolerancia y la empatía.

*Ser capaz de motivar a los alumnos y plantear los temas como asuntos importantes y de interés para ellos.

*Demostrar esa importancia transfiriéndola a la simulación de problemas a resolver de su posible incumbencia.

*Suscitar el interés a través de estrategias y recursos adecuados, dirigir y mantener el esfuerzo.

*Lograr el objetivo de aprendizaje prefijado para el cual habrá planificado esas estrategias y recursos.

*Para todo ello es necesario que la capacitación pedagógica del docente sea permanente y unida a su actualización, también permanente.

*Señala Paulo Freire en su obra *Cartas a quien pretende enseñar*: "La responsabilidad ética, política y profesional del educador le imponer el deber de prepararse, capacitarse, de graduarse antes de iniciar su actividad. Esa actividad exige que su preparación, su capacitación y su graduación se transformen en procesos permanentes. Su experiencia docente, si es bien percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación permanente del educador. Capacitación que se basa en el análisis crítico de práctica docente" (Freire; 1994).

Que así sea

BIBLIOGRAFIA

Gordillo, A., *El método en derecho*, Ed. Civitas Ediciones, Madrid, 1988.

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H., *Psicología Educativa Un Punto De Vista Cognoscitivo*, México Trillas, 1983.

Libro de Ponencias *"En torno a la enseñanza en la educación superior. Diálogo entre la didáctica general y las didácticas específicas*", Jornadas internacionales, Villa María, Córdoba, e-Book 2013.

Frondizi, Risieri*, La universidad en un mundo de tensiones. Misión de las universidades en América Latina*, pág. 95, Ed. Eudeba, 2005.

La Bauhaus jurídica. Aplicación pedagógica.

Dr. Pablo Salpeter*

1 La Bauhaus Jurídica

La escuela de la Bauhaus (Staatliche Bauhaus o Casa de Construcción) tuvo su existencia entre la primera y segunda guerra mundial con el surgimiento de la República Waimar, fundada y dirigida por Walter Grupius, con distintos docentes de sólida formación, que fueron volcando una impronta de vanguardia en el ámbito de la construcción y el diseño.

En el manifiesto de la Bauhaus se pregona la unificación de la escuela de arte con la de oficios buscando combinar el primero con la producción, siendo la máxima aspiración del artista como del artesano un producto que combine la funcionalidad y la belleza.

Es de destacar que este movimiento pretendía eliminar la relación alumno docente para sustituirla por la de maestro oficial y aprendiz, el cambio paradigmático del "aula" al "taller".

El concepto de aprendizaje desde el taller tiene plena vigencia, tanto en el producto como en el sujeto, pudiendo recordar a Heráclito de la antigua Grecia "*nadie se baña dos veces en el mismo río"*, porque el río no es el mismo, y quien se baña tampoco, dando un claro ejemplo de la diferencia de individuo y colectivo (agua y río) y del paso erosivo del tiempo en el observador (crece, no evoluciona -evolucionan las especies-) que se afecta por el entorno (*yo no existo soy un reflejo de los otros*, Sai Baba).

Asimismo Jean Piaget, iniciado el siglo XX, desarrolla un novedoso sistema pedagógico denominado "constructivismo" donde en escasas palabras, el conocimiento se *estructura* desde el propio sujeto que reconstruye sus paradigmas para adaptarse a nuevos desafíos.

Podría decirse que el desafío docente se encuentra en lograr que el estudiante construya como propia una estructura ajena que se expone y opone a su creencia que la estructura anterior era eficiente para sortear la adversidad del entorno, ya que el conocimiento no sería más que una *adaptación anticipada y ajena a un entorno hostil*.

Teniendo en cuenta la producción en serie gracias a la masividad de la implementación de la máquina de vapor, el acceso a distintos bienes se fueron volviendo accesibles para el proletariado, y la Bauhaus buscaba dotar de un espacio vital y funcional al nuevo sector social emergente, los obreros.

Con la llegada del Nacional Socialismo en Alemania al poder, no fue tolerado un espacio creativo de vanguardia, por lo que sus miembros debieron alejarse, generando una diáspora de las tendencias innovadoras.

El objeto de la Bauhaus era mejorar la calidad de vida de la gente, buscando la excelencia en la simplicidad, así como las máximas socráticas, o las "mishna" del talmud, que no se trata de aforismos, sino de la mínima expresión que contenga valores o axiomas replicables en otros ejemplos (vgr. "Si la vaca es mía, el ternero también" de lo que puede entenderse que lo accesorio sigue la suerte de lo principal).

* Abogado (UBA). Jefe de trabajos prácticos de Elementos de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Facultad de Derecho, UBA. psalpeter@derecho.uba.ar

La simplicidad, en toda su expresión, en cuanto al lenguaje bidimensional (plano) buscaba su esencia, por ello se utilizan figuras y colores básicos, triángulo, cuadrado y círculo; y amarillo rojo y azul generando el movimiento artístico abstracto.

En cuanto a las formas el triángulo representando el dinamismo, el cuadrado la solidez y el círculo a la totalidad, los colores rojo, básico, sólido, y firme inicial en la longitud de onda que genera, el amarillo, con su osada extrema longitud de onda del espectro visual humano, y el azul, tendencia alfuturo última longitud de frecuencia, que completa el espectro generando un "todo", un "uno", un "conjunto", del inicio al fin, como la palabra verdad (emet) en hebreo que se escribe con las letras de su abecedario inicial central y última, conceptualizando que su significado implica no dejar de abarcar nada para que un concepto sea considerado "verdadero".

Grandes referentes han participado como docentes y alumnos reconocidos mundialmente, haciendo una mera referencia, y solo por destacar algunos:

Vasili Kandinsky (1866-1944) orginalmente abogado, luego artista, referente internacional del movimiento abstracto utilización de colores plenos (azul amarillo y rojo) y figuras simples para representar imágenes o ideas sobre el lienzo, postulaba al"*punto y línea sobre plano*", sosteniendo que la línea es la sombra que deja el punto a su paso, cual relación es nuestra imagen que dejamos en nuestros semejantes.

Paul Klee, (1879-1940) docente de la Bauhaus, pintor alemán nacido en Suiza, conocido también por su expresión musical, participando con Kandisky y otros referentes culturales del movimiento expresionismo.

Horacio Coppola, (1906-2012) nació y vivió en Buenos Aires, alumno de la Bauhaus, autor de "*Mi viejo Buenos Aires adiós*" con su impronta de la "imagema" (el foco después del foco) aportando a nuestro país una visión singular de la fotografía.

Estos parámetros reflejan un estilo contrario al renacentismo, o barroco, siendo un nuevo enfoque, el "art deco", destacando que la ornamentación no solo, no es funcional, sino que representa un mensaje de ostentación.

En una sociedad atravesada por la reciente revolución industrial, y en palabras de arquitectura, el espacio habitable o "etos" tratamos que sea un reflejo del estilo de vida que llevamos, para sentirnos a gusto, y en el Derecho, las normas son espacios de conducta que permiten convivir en armonía, si se encuentran bien diseñadas.

Los parámetros que emergen de La Bauhaus son la estructura, funcionalidad, durabilidad, transparencia, minimalismo, producción en serie, impronta artesanal, ergonomía, abstracción, y sobre todo su objeto, mejorar la calidad de vida.

Las variables mencionadas antes operan como directivas, matrices, normas o criterios normalizadores o estándares (iram, iso).

La Bauhaus es aplicable también al mundo jurídico (La Bauhaus jurídica) con sus variables a considerar como ser criterio estructural, funcionalidad, durabilidad, transparencia, minimalismo, ausencia de ornamentación, ergonomía, colectivismo, artesanía, y por sobre todo su objeto, mejorar la calidad de vida.

Así como se aplica en la construcción de un edificio, u obra de arte; una norma, un escrito, un procedimiento es una estructura, un sistema, un conjunto, y como tal debe, por definición, tener los elementos que garanticen su integridad, dado que si no cumple la definición con sus elementos

constitutivos (sean los que fueren) por más que se lo titulé de una manera carecerá de su esencia tal como lo hizo la CSJN en el fallo Pérez c/Disco donde sostuvo que la mera mención como "no remunerativo" no es suficiente para que lo sea, entendiendo como tal los elementos que sustentan dicha afirmación.

2 Aplicación al derecho

¿Por qué aplicar la Bauhaus al derecho? Porque los instrumentos jurídicos son estructuras, sistemas o conjuntos que tienen funciones y consecuentemente los medios utilizados deben generar el fin propuesto, si queremos alcanzar la justicia cual abrazar el horizonte, hemos entendido que la forma de caminar hacia ella es por medio de caminos específicos, llamados procedimientos, y que las normas deben contener principios valores o axiomas que su aplicación exterioricen.

Los principios nos son observables a simple vista, se encuentran detras de las normas, estas son la vía de acceso al concepto abstracto, ya que no existe un abstracto observable, en la materia que doy clases Elementos de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, el principio es la “libertad” (cedida por el trabajador a cambio de dinero), para garantizar la existencia de ese principio se articulan normas restrictivas a los términos en que se cede dicho valor, este criterio resulta medular, pétreo y como principio, no admite excepciones.

Si una estructura es simple será más eficiente, y existen mayores probabilidades de evitar entropía (menos es más).

Toda norma jurídica, escrito, o proceso judicial es una estructura, y como tal tiene cimientos, pilares, circulación, entradas salidas, objeto y sujetos, por lo tanto todo conjunto jurídico que omita una de estas cuestiones, generará incertidumbre en su aplicación (funcionalidad) pudiendo hasta subvertir el objeto inicialmente propuesto, a modo de ejemplo, a la Ley N° 24.013 se la denominó “Ley de empleo” y lo que menos generó fueron nuevos puestos de trabajo.

A esto se suma la importancia de contar con definiciones, que pongan un marco al objeto de estudio, quienes no lo hacen con su ausencia pueden incluir al universo, sin embargo, definir representa "desde el fin ir" o sea encontrar los límites del objeto para volver a su centralidad y darle el concepto de entidad, esencia, unidad o uniada aristotélica.

Que el derecho sea funcional no es más que pretender se cumpla su objeto. Es la relación entre medios y fines, que cada uno de sus elementos, sus etapas, sus directivas cumplan la finalidad propuesta, aplicando esa estructura se modifique la realidad, mejorando la calidad de vida, un semáforo, es una norma de conducta, y permite la circulación de vehículos, imaginemos si no estuvieran sincronizados, no serían funcionales, en especial en avenidas que tienen la “onda verde” la ausencia de onda verde, sería una disfuncinalidad del sistema.

La ausencia de ornamentos implica la simplicidad de su estructura, evitar adjetivar, enumerar, y claramente evitar las excepciones. Los ornamentos son una representación de ostentación de poder, de riqueza, de sobreabundancia. A modo de ejemplo, las fuentes de agua en las ciudades eran necesarias hace doscientos años para que la burguesía adquiera el agua para sus necesidades, hoy en las ciudades desarrolladas deviene innecesario y ornamental, no así en asentamientos de emergencia que la escasez, obliga a la solidaridad. No olvidemos que el término “burguesía” hoy devaluado, no representa su origen, ya que el campo se ha transformado en fábricas de plantas y animales, quedando pocos ejemplos de emprendimientos intensivos.

En cuanto a la ergonomía significa que el instrumento diseñado sea posible, de cumplimiento, efectivo al alcance de su destinatario, ya que de nada sirve una herramienta que no puede ser tomada. A modo de ejemplo si diseñamos un sistema de protección contra el desempleo (Ley 24.013 art. 111 y sgtes.) pero que es utilizado por menos del cinco por ciento de los sujetos que deberían acceder, se lo nota claramente que carece de ergonomía.

La durabilidad está íntimamente ligada con la seguridad jurídica, si vamos a jugar un juego y las reglas cambian de manera constante el juego es el cambio de reglas, un claro ejemplo es tener que leer el Boletín Oficial diariamente para saber las nuevas reglas que operan.

Si bien para una sociedad numerosa la producción en serie es necesaria para la subsistencia, reducir los costos, y que el producto llegue a la mayor cantidad posible de consumidores, generando que productos antes ostentososo, pasen a ser accesibles y hasta de primera necesidad (el espejo era un bien escaso hasta mediados del siglo XX), el factor artesanal le devuelve al producto final el reconocimiento al ser humano y su trascendencia o reconocimiento en la sociedad, que le devuelve su identidad al productor. Las últimas tendencias productivas, permiten al consumidor participar en la última etapa productiva para generar un vínculo más estrecho entre el productor y cliente.

En términos jurídicos, la masividad del producto puede observarse en normas de aplicación general, a las que pueden adaptarse condiciones particulares conforme el caso, una pasantía que contiene normas de orden público, el tutor y docente guía incorporarán las condiciones del plan de trabajo para su implementación customizada.

Diafanidad o transparencia significa despojar el factor ideológico, que si bien es respetable, si solo favorece a un sector social (cualquiera fuese) sus días estarán contados ya que los excluidos pretenderán su destrucción o modificación en una eterna cinchada, desperdiciando energías en el presente sin poder aplicarlas al progreso de la sociedad. En este caso contamos con la Ley de jornada de trabajo, N° 11.544 cercana a cumplir cien años con escasas modificaciones, dando cuenta de un sistema estructurado funcional, con vocación de durabilidad.

En cuanto al minimalismo, implica lograr en la menor cantidad de premisas, verbos, y directivas la conducta esperada, y las consecuencias de su incumplimiento, como así las ventajas de acatamiento (compliance), la mejor norma no es la que evita más conflictos, sino la que no los genera.

Aplicando el concepto de abstracción citado al inicio del trabajo puede entenderse de la siguiente manera:

> El punto como individuo centro de imputación del derecho.
>
> La línea como las relaciones bilaterales, y en palabras de Kandinsky, es la sombra que deja el punto en su recorrido o sea el registro de nuestra existencia que les regalamos a nuestros semejantes.
>
> Las figuras básicas, el círculo como relaciones colectivas, el tema como relaciones de a tres (vgr. seguro: asegurador, tomador beneficiario) y el cuadrado como vínculos bilaterales colectivos (vgr. padres e hijos, empleadores y trabajadores), también podemos referir que las estructuras representan organizaciones y su estilo será reflejado en el plano.
>
> El punto es una recta en perspectiva, y la línea es un plano en perspectiva. Cómo el plano es una cara de un cuerpo, y un cuerpo es el elemento de un conjunto de cuerpos como lo es la sociedad cuando se comporta como comunidad (como una unidad).

Colores plenos primarios azul amarillo y rojo representan las puntas y el medio (la totalidad, los extremos y el foco del objeto) de nuestro registro óptico de ondas de refracción, llamados colores.

En el derecho debemos contemplar la universalidad de posibilidades para que la norma escrito fallo etc. Que sean completos y no dejen márgenes sin abordar lo que resultaría una nueva fuente de conflictos, y el derecho busca dirimir esas diferencias, cuando no hay respuesta, es ambigua o parcial, nace el conflicto, por eso definir significa desde el fin (sus límites) ir al objeto, y el Estado de Derecho, es la ficción de la existencia de un tercero que evita o resuelve conflictos, la existencia y acumulación de estos demuestra la ineficacia del sistema.

3. Aplicación pedagógica

Por qué aplicar la Bauhaus en la enseñanza del derecho, pues si los alumnos comprenden la composición de la estructura, observan su funcionalidad, identifican sus elementos, y serán autónomos en su aplicación, en cambio si se les otorga elementos sueltos dependerán del criterio de autoridad para incluir o excluir un elemento de determinada estructura.

Otorgarles la posibilidad del discernimiento conforme parámetros autónomos, los harán libres pensadores juristas, en lugar de obedientes repetidores legales.

Corresponde una breve mención a la importancia de las estructuras, en primer lugar como identificación del entorno para la supervivencia, (si entiendo dónde estoy, advierto los peligros que podré eludir), y la ausencia de identificación de estructuras, es causa del shock (en boxeo el golpe que nockea es el que no se espera) y en el marco del acoso la incertidumbre es la esencia de la dominación, reduciendo la subjetividad del acosado.

Ya en el ámbito social y colectivo, las instituciones (estructuras jurídicas), son la bala de plata que evitan vivir a merced de la generosidad de los monstruos.

La propuesta (vinculada a aspectos aristotélicos, socráticos y constructivistas) implica otorgarle al estudiante, la libertad de no depender de terceros, y tener discernimiento jurídico, ya que el objeto del jurista es defender o cuestionar un sistema de reglas (derecho) basado en valores (Constitución Nacional) ya que en palabras de Dworkin, para que el sistema jurídico funcione, las normas no deben entrar en conflicto, estás deben ser armónicas ya que la pugna se manifiesta entre los valores que regulan.

A modo de ejemplos de aplicación de la Bauhaus en las materias en las que participo (Derecho de la Seguridad Social y Elementos de derecho del Trabajo) les muestro a los alumnos algunas virtudes y deficiencias textuales en las normas como ser en el sistema jubilatorio la ley marco N° 24.241 establece en su artículo 2° una clasificación de sujetos incluidos sin hacer mención a una definición que permita su identificación, siendo imprescindible para establecer el alcance del hecho imponible, de hecho toda estructura, conjunto o sistema para considerarse como tal debe señalar las condiciones elementos o funciones comunes que lo constituyen como unidad (uníada conforme Metafísica de Aristóteles).

Lo mismo sucede con la base imponible, si se compara el artículo 6 de la Ley N° 24.241 contra el 103 de la LCT, el primero otorga una enumeración y clasificación generosa, pero con pobres definiciones, en cambio el segundo, es más completo por su sencillez, metafóricamente dice, que la remuneración

es una bolsa de boca ancha, por la que pasa todo lo que el empleador le otorga al trabajador con motivo productivo.

En relación a lo expuesto les señalo a los alumnos una propuesta de definición para que ellos adviertan los sujetos incluidos, les doy una estructura, Otorgando cualidades descriptivas y observables para comprender en su ámbito de aplicación, esto es: "*actividad lucrativa habitual personal*", siendo actividad una conducta desplegada, acción o transformación de la realidad, la segunda generadora de valor, la tercera reiterada en el tiempo o constante, y la última que debe ser desplegada por una persona humana (suceptible a las contingencias cubiertas de vejez invalidez o fallecimiento).

Con la Ley N° 27.555 de teletrabajo sucede algo parecido, tiene alance nacional, pero la entrada en vigencia queda, supeditada a noventa días posteriores a la finalización del Aislamiento Preventivo Social y Obligatorio (ASPO), pero esta circunstancia se manifiesta de manera jurisdiccional, por cuanto una ley nacional, tendrá diferentes vigencias conforme la situación epidemiológica de cada región, sumado a que puede volverse del Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) al ASPO lo que no se sabe si el plazo, en dicho caso, sigue contando, se interrumpe o suspende, sumado a que el trabajador tiene un segmento del poder de organización conferido por LCT al empleador, para retornar a la presencialidad.

Cuando explico obligaciones derechos y poderes de las partes, aparece el tema del presentismo, que no se encuentra contemplado en la LCT pero los Convenios Colectivos de Trabajo lo incluyen, pero no se trata de una obligación autónoma, y el incumplimiento al debito laboral de asistencia se transforma en un "castigo por ausentismo", circunstancia que implica un descuento económico significativo y desproporcionado, asimilable a una "multa", prohibida por la LCT sumado a que el empleador podrá sancionar al trabajador que se ausenta sin aviso ni causa, lo que representa una doble sanción por un mismo incumplimiento, esta circunstancia no tiene precedente de análisis pero se logra contemplando un sistema integrado de normas, una estructura.

Otro ejemplo en el ámbito del Derecho del Trabajo es la estabilidad laboral, que en el artículo 92 bis de la LCT sostiene que "…*cualquiera de las partes podrá extinguir la relación durante este lapso sin expresión de causa, sin derecho a indemnización*…" lo cual estructuralmente no tiene congruencia con la LCT ya que el trabajador no está obligado a sostener ningún plazo en esa relación productiva, y más aun, desde un análisis lógico, implica que si hay período de prueba, no hay indemnización, ("p" entonces "no q"), lo que lleva a establecer una simetría inversa, ("no p" entonces "q"), o sea, si no hay período de prueba, hay indemnización, siendo varias causales en las cuales los primeros tres meses no se aplicaría el art. 92 bis, lleva a la conclusión que se devengaría la indemnización por antigüedad (reparación por despido) desde el primer día de trabajo (a pesar que la doctrina y la jurisprudencia no reconoce este proceso lógico todavía).

En el marco de la seguridad social, muchos autores mencionan que la Argentina tiene un "sistema de seguridad social" sin hacer referencia al aspecto gregario, o unificador de los diferentes sistemas de coberturas de contingencias sociales, que a lo sumo tienen alguna referencia cruzada (jubilaciones retiro y pensiones 24.241, cargas de familia, 24.714, desempleo 24.013, enfermedad 23.660 riesgos del trabajo 24.557), el único hilo conductor que agrupa a todos estos sistemas es el modo de ingreso de los recursos (Decreto 507/93) pero no alcanza para sostener que se trata de "un sistema".

Los seres humanos podemos progresar gracias a la planificación, y la supervivencia se basa en comprender el entorno para garantizar la supervivencia futura y no ser víctimas del destino, todo sistema que encierre incertidumbre y ausencia de planificación se trata de una forma de dominación

esclavista como la utilizada en los casos de acoso, que sustituye voluntades esencialmente gracias al manejo de la incertidumbre, las relaciones de trabajo dependiente son sistemas de producción con sustitución de voluntad, lo que implica un vínculo de acoso productivo legal.

Entiendo entonces que esclavo es quien se asemeja a un clavo, o sea "objeto de propósito único", si solo tenemos un propósito en nuestra vida, no somos libres.

En conclusión, la aplicación de La Bauhaus Jurídica, a la enseñanza del Derecho, es una estructura funcional en *La educación como práctica de la libertad.*

4. Bibliografía:

100 años de La Bauhaus –El código 1/3 DW Documental (12/01/2019) consulta: https://youtu.be/3TFmr6y8lcM

LAS HERAS, Horacio, SUDERA Alejandro, TOSCA Diego (dir.)*Provocaciones de Mario Ackerman*, Etala A. Carlos pag. 14 ed. Rubinzal Culzoni, Santa Fe 2017.

Aristóteles, metafísica.

LUPTON Ellen y MILLER Abbott El ABC de ▲ ■ ●: *La Bauhaus y la teoría del diseño* GG(10/11/2020) consulta: https://ggili.com/media/catalog/product/9/7/9788425232640_inside.pdf

ARRANZ Cristina L. *Bauhaus: la unidad de arte y técnica* FFYL UNCuyo

Prieto Eduardo Tema 7 Movimiento Moderno La Bauhaus (material de la asignatur: historia de la Arquitectura y el urbanismo curso 2018-2019 DCA Departamento Composición Arquitectura consulta: 09/11/2020 https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/8831/arranz-05.pdf

Pedagogía y cultura del dib: Bauhaus: pedagogía de las vanguardias

Ujo (10/11/2020) consulta: http://agrega.juntadeandalucia.es/repositorio/30042012/8e/es-an_2012043013_9123117/DA1_U5_T2_Contenidos_v02.pdf

GROPIUS Walter, Manifiesto Bauhaus (abril de 1919) (10/11/2020) consulta: TECNNE, https://tecnne.com/biblioteca/manifiesto-bauhaus/

PALMERINO TORELLI Diana Patricia, "La Bauhaus y el diseño" (marzo 2004).(09/11/2020) Consulta: http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC048659.pdf

VEGA Pindado (2009) "Diseño y consumo en tiempo de crisisl.La desintegración de la la Bauhaus".paperback N° 6 2008 issn 1885-8007 consulta: 09/11/2020 http://artediez.es/articulos/vega/bauhaus.pdf

SALPETER Pablo,*Principio del derecho individual del trabajo, irrenunciabilidad, otro enfoque*. Revista Derecho Laboral Actualidad (Tomo 2019 año 2019-2) Rubinzal on line 20/09/2019 RC D 1294/2019.

Algunas reflexiones para reconfigurar los espacios de enseñanza del derecho: el salto cualitativo de la disrupción a la planificación de la transferencia tecnológica en modelos híbridos

María Eugenia Torres Lastra*

Resumen

La enseñanza del derecho ha sido súbitamente interpelada por la indispensable asistencia y mediación exclusiva del uso de la tecnología ante la imperativa necesidad de garantizar la continuidad de los espacios académicos ante la emergencia sanitaria generada por la irrupción del virus SARS-CoV-2 que provoca la enfermedad del covid-19. Las medidas dispuestas de aislamiento obligatorio interrumpieron intempestivamente las prácticas universitarias siendo necesario el ajuste de estructuras alterando el despliegue cotidiano de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior de grado.

Desde esta perspectiva generalizada, se ha configurado inicialmente un escenario de enseñanza de emergencia remota no exento de resistencias, vacíos, y súbitas capacitaciones[1]. De ahora en más, en el sendero a la reconversión, será necesario el trabajo reflexivo desde una visión más abarcadora y realista de la complejidad del contexto.

La Universidad como institución social y sus actores que le dan vida, deben recuperar su rol protagónico cualquiera sea la perspectiva de desarrollo del país pensado. Se avecinan tiempos de reflexión pedagógica, de intensa articulación con la enseñanza media para el cohorte 2020 y la imprescindible coordinación horizontal asistida eventualmente por tutores facilitadores anexado al trabajo docente direccionado a adaptaciones curriculares, selección de contenidos, acuerdos pedagógicos en un marco institucional de toma decisiones estratégicas y la redistribución de los recursos institucionales que desde la experiencia se pueda optimizar y el aseguramiento de la calidad académica universitaria en los entornos virtuales exclusivamente o híbridos durante el período de aislamiento o distanciamiento social.

Palabras claves: decisiones estratégicas, modelo híbrido, competencias digitales, conectividad reconfiguraciones

* Abogada, docente del área de derecho privado de la Facultad de Derecho UNMDP, especializada en docencia universitaria FH de la UNMDP, doctoranda Facultad de Derecho UNMDP, Coordinadora Gral. del Equipo de Acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes de grado (EASA) de la Facultad de Derecho UNMDP, miembro del Observatorio de Enseñanza del Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, eugeniatorreslastra@gmail.com

[1]GIANNINI, Stefania (2020) en el Informe de la Unesco sobre COVID 19 y Educación Superior prologa el reconocimiento de la falta de preparación de una disrupción a semejante escala, generado por el cierre de escuelas y universidades cerraron sus puertas afectando a 1570 millones de estudiantes en 191 países.

La tecnología como parte de la realidad y la transferencia a la enseñanza disciplinar:

Contemporáneamente el uso de la tecnología es parte de la realidad, será necesario lograr el aprendizaje potencial de esa herramienta para la enseñanza del derecho a partir del insustituible diseño institucional, singular e interdisciplinario de los docentes y los equipos de capacitación digital para la elaboración de propuestas pedagógicas permeadas por la tecnología en el marco que la disciplina posibilita. Las Facultades de Derecho, como otras, estarán signadas por un contexto que se vaticina impregnado de un *modelo híbrido* de enseñanza, que requerirá un robusto soporte de apoyo a los estudiantes más vulnerables y con escasa o nula conectividad, capacitaciones docentes para el manejo de aplicaciones y plataformas tecnológicas, algunas ya diseñadas, aunque reducidas en su mínima aplicación práctica y sólo limitada a la contingencia. Será factible pensar en equipos propuestas transversales de contenidos disciplinares medulares que generen no sólo la continuidad pedagógica sino la calidad, la igualdad de oportunidades para que ningún estudiante quede por fuera; ello a partir de distintas actividades que tengan en cuenta el desarrollo de destrezas en los estudiantes como la síntesis de contenidos, la puesta en común de actividades en equipos, las habilidades de expresión escrita y oral; todas esenciales en la formación disciplinar e indispensables para un mejor ejercicio profesional desde una dimensión de las incumbencias de la titulación de grado en sentido ampliado en el avanzado siglo 21.

El escenario preexistente y la construcción de condiciones de posibilidad:

El uso exclusivo de los medios tecnológicos como única alternativa posible para dar continuidad al dinamismo académico, encontró un camino sinuoso, signado por los problemas estructurales preexistentes a la pandemia que vuelven a poner en el centro del debate la cuestión relativa a la concreción fáctica de lo enunciado en las prescripciones normativas. Es decir, el efectivo acceso a la educación superior como un derecho humano que se vincula con el desarrollo pleno de la personalidad humana ha dependido primordialmente de la posibilidad de la conectividad a internet, contexto que según el Informe COVID 19-2020 de la Unesco para la Educación Superior ha sido "dramáticamente diferente" a la vivenciada en habitual presencialidad.

En nuestro entorno, se trata de la disponibilidad de dispositivos materiales y de la cuestión relativa a la accesibilidad al conjunto de redes de comunicación que posibilitan únicamente los servicios de internet imprescindibles en este contexto de aislamiento obligatorio. Su debilitada posibilidad o su ausencia, vino a ahondar el elenco de necesidades básicas insatisfechas, que reflejan la realidad de un proceso de crisis más amplio que el de la educación superior y la necesidad de replanteos que excedería el marco de las presentes reflexiones.

En definitiva, muchas personas quedaron imposibilitadas de ejercer su derecho a enseñar o a aprender por no poder acceder a la educación superior, ya sea por la carencia de formación digital y del acceso a las tecnologías por la multiplicidad de conexiones inestables, estudiantes o el profesorado varados en distancias geográficas rurales o remotas sin conexión alguna, intentos fallidos a través de datos móviles escasos, etc. Estas cuestiones dan cuenta de la situación de orfandad de una ciudadanía que clama por políticas de Estado sostenidas y sustentables en el tiempo que mejoren ostensiblemente el acceso a los derechos humanos básicos. En las condiciones actuales,

es la accesibilidad a internet[2] la puerta que posibilita el ejercicio efectivo del derecho a la educación superior.

La síntesis, el convite súbito a la nube en circunstancias adversas, dejó por fuera de la reunión a muchos actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje no pudiendo mitigar en lo inmediato tales efectos para alcanzar la llamada inclusión digital.[3] Desde tal perspectiva, el reciente informe *"COVID-19 y Educación Superior: De los efectos inmediatos, al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones"* del Instituto Internacional para la educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO hace un llamamiento a los Estados[4] y a las instituciones a atender en forma prioritaria la falta de equipamiento y la conectividad para garantizar que estudiantes y profesores dispongan de líneas de apoyo constantes, exhortando el rol de la educación superior en los planes de estímulo para la recuperación económica y social. En tal sentido, se los incita a forjar consensos nacionales para establecer un marco regulatorio claro, debiendo las instituciones traducirlo en acciones significativas que aseguren el derecho a la educación superior de todas las personas en un marco de igualdad de oportunidades.

La construcción de acciones colaborativas institucionales y el compromiso subjetivo:

La disrupción educativa a escala global no registra precedentes en la educación pública de la traslación total del aula presencial a la virtualidad. Este estado de situación ha requerido esfuerzos humanos de adaptaciones aceleradas y con perspectivas de continuidad habida cuenta el estado de latencia global de la enfermedad y las incógnitas que aún encierra[5]. Tampoco se evidencian registros respecto del inminente escenario de presencialidad alternada con la virtualidad que configuraría la existencia de un modelo de enseñanza denominado híbrido[6]. Estas nuevas configuraciones nos vuelven a desafiar, a reconsiderar el diseño de los espacios de grado, a la vez que se constituye como una oportunidad para el trabajo en red que alienta la construcción de instituciones de enseñanza del derecho resilientes al contexto actual.

La implementación reflexiva de la tecnológica en los procesos de enseñanza y aprendizaje permitirán el robustecimiento del rol de las unidades académicas a cargo de la enseñanza del derecho y la transformación subjetiva del perfil de los actores que lleva ínsita la contribución a la transformación

[2] La Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas ha aceptado que el acceso a internet es un derecho humano toda vez que se trata de una extensión del derecho al conocimiento. La ONU ha calificado la desconexión de las personas a internet de violación de los derechos humanos y de las leyes internacionales, considerando la accesibilidad una herramienta que favorece el crecimiento y el progreso de la sociedad en su conjunto. Considera también que debería ser un derecho universal de fácil acceso y el progreso de la sociedad en su conjunto.

[3] El Informe COVID 19 y Educación Superior (IESALC, 2020) refleja en sus palabras introductorias la insistencia en la necesidad de velar por la equidad como un principio rector en todas las acciones estratégicas de la educación superior.

[4] En África y América Latina existe baja conectividad. En ésta última los informes estadísticos del Informe Unesco 2020 revelan que uno de cada dos hogares está conectado

[5] De conformidad con el análisis del Informe COvid 19 UNesco 2020.

[6] El modelo híbrido, también llamado "blended learning" o "mixto", semipresencial combinado es una forma de enseñanza que combina herramientas y recursos didácticos de la modalidad presencial y a distancia, teniendo como finalidad mejorar la experiencia del estudiante, así como el proceso de aprendizaje. Implica no sólo el uso de las tecnologías sino aprovechar las posibilidades de internet para proporcionar a cada estudiante una experiencia más personalizada de acuerdo a sus necesidades. Actualmente es utilizado por la Universidad de Maryland, el Instituto Tecnológico de Massachusett, el Imperial College de Londres y la escuela de negocios IE Business School de España.

social y el fortalecimiento de la calidad democrática en un entorno colmado de la variedad de dilemas que tal sistema afronta y en la que se incluyen las cuestiones éticas vinculadas con el uso de la tecnología.

El rediseño institucional, deberá ser el producto de entrecruzamiento y dimensiones de análisis y como sugieren las aportaciones teóricas de Pierre LEVY (2004):

> "*… el papel de la tecnología y de las técnicas de comunicación no es "reemplazar a la humanidad" (ni a los docentes, ni a los no docentes) sino la de favorecer la construcción de colectivos inteligentes en las potencialidades sociales y cognitivas de cada cual pudiendo desarrollarse y ampliarse mutuamente. La inteligencia debe ser comprendida aquí, en su sentido etimológico, es decir trabajar en conjunto (inter-legere) como punto de unión, no sólo de ideas sino también de personas. ("Inteligencia Colectiva": por una antropología del ciberespacio, p. 17 y sigtes) .*

Pensamos que desde esta perspectiva, la situación se presenta como oportunidad colectiva de rediseño institucional, para asegurar la continuidad académica de calidad y la mentada equidad, siendo requerida la cooperación subjetiva de los claustros.

Nuevas configuraciones: El camino entre la disrupción, la transición y la planificación estratégica y pedagógica:

Las pandemias suelen azotar la vida de las personas y de las instituciones. Las personas no sólo deben pasivamente integrarlas, sino activamente construirlas, adaptarlas y transformarlas. Indudablemente las características complejas y altamente desafiantes de esta realidad impone por un lado, una visión institucional diferente que implica saber interpretar qué decisiones estratégicas tomar. Y por otro, ponderar el impacto que el modelo de enseñanza mixta tendrá en nuestra propuesta pedagógica, que requerirá ser reconfigurada poniendo en el centro del debate la emergencia del perfil del docente-constructor y la existencia de un estudiante proactivo. Para ello, adquiere particular relevancia no sólo la formación disciplinar y pedagógica continua, que permite entramar conocimientos parcelados, identificar las conexiones que hacen al sentido sistémico y axiológico del derecho desde una mirada multidimensional, sino también la insoslayable toma de conciencia de la incidencia que su forma de¨hacer¨, ¨estar¨ y de ¨ser¨ en los espacios presenciales y virtuales contribuyen a los procesos de cambio y transformación de los estudiantes que deberán repercutir en la apropiación de su propio proceso de aprendizaje y en metodologías más participativas para formarse en el conocimiento disciplinar con autonomía, con destrezas digitales y con el despliegue de habilidades que el tratamiento de los conflictos demanda en las dimensiones del tiempo presente y futuro.

Ya no se trata simplemente de la traslación de los tradicionales escenarios mecanicistas a la virtualidad sino de transitar una experiencia creativa singular en la selección y el tratamiento de contenidos y la reconfiguración de prácticas humanas y con sentido, en la alternancia no excluyente de la presencialidad y en los entornos virtuales.

En síntesis, el desafío se sitúa en dos planos o niveles diferentes. Uno es la incorporación de herramientas tecnológicas con sus virtudes y las potencialidades para acceder al conocimiento. El otro, es el siempre latente desafío de generar una enseñanza potente y humanizada que amplíe las

posibilidades de los futuros profesionales a partir de una perspectiva más amplia en la comprensión y abordaje de los problemas que requerirán la intervención de un profesional sustancialmente distinto al del siglo pasado y formado en el saber propio de la disciplina y en otras competencias y destrezas en su formación de grado. Se trata de dar nuevos sentidos a lo cotidiano desde la reconstrucción del campo de la enseñanza del derecho superando los reduccionismos, las parcialidades, encontrando los temas que se entrecruzan y las cuestiones que subyacen a ellos, cuyo abordaje requerirá de la multidimensionalidad y la interdisciplina y no del tratamiento aislado del saber disciplinar.

Revisar las prácticas individual y colectivamente pueden generar valiosos datos para conocer qué experiencias virtuales generaron buenos resultados, cuáles son conducentes a la mejora de la calidad de los aprendizajes y a la comprensión de lo relevante en la disciplina. Los trabajos de investigación de David Perkins[7] dan cuenta de la importancia de analizar colectivamente las experiencias previas en la enseñanza para reducir lo que él llama "cantidad de sobrevivientes" en los trayectos de grado. Generar estos espacios en prácticas arraigadas a la enseñanza tradicional súbitamente interpeladas al uso de la tecnología deviene insoslayable para su renovada planificación.

Posibilidades de abordaje:

Nos preguntamos ¿qué características debería adoptar una propuesta de enseñanza del derecho desde la modalidad híbrida que faciliten la enseñanza y el aprendizaje comprensivo?

Las aportaciones de Howard Gardner (1993) pueden sugerirnos un sendero posible en el quehacer tan específico como es enseñar mediado por la instrumentación digital como extensión y superación de los límites del aula física. Entre las múltiples formas creativas de pensar la enseñanza del conocimiento disciplinar del Derecho, la metáfora sugiere que:

> *"...podemos pensar en el conocimiento de un tema como en el de una habitación en la que se puede entrar por diferentes puertas. Cualquier concepto importante puede ser enseñado por lo menos de cinco maneras diferentes: narrativa, lógica, fundacional, estética y experiencial. Estas formas implicaría aproximarse a los conceptos desde la historia del concepto en cuestión, invocando consideraciones cuantitativas o procesos de razonamiento deductivo, examinando facetas filosóficas y epistemológicas del concepto, poniendo énfasis en aspectos sensoriales del concepto y apreciaciones personales, o relacionándolo con aspectos prácticos o de aplicación".* En este sentido, se trata del planteo de propuestas con alternativas variadas y no únicas o uniformes que permitan acceder a los objetivos pedagógicos propuestos desde distintos caminos.[8]

Cómo ha reflexionado con hondura Edith LITWIN[9] , esta clasificación no impide reconocer que "... *muchas veces las puertas de entrada se superponen, se ensanchan según nuestros estilos y comprensiones. Los estudiantes varían, en el sentido de que puerta escogen, pero un docente habilidoso es una persona que puede abrir un sinnúmero importante de entradas al mismo concepto".*

[7] cit. por Litwin, E (2015) p. 98 El campo de la didáctica la búsqueda de una nueva agenda, Bs As, Paidós.
[8] SOUTO, M. (2015) La clase, una mirada desde la didáctica de lo grupal. En Corrientes didácticas Contemporáneas, Bs As, Paidós.
[9] LITWIN, E. (2015) El campo de la didáctica una búsqueda de la nueva agenda, ob. cit.

La enseñanza disciplinar del derecho alumbrada por las perspectivas de la didáctica contemporánea requieren ya sea en los entornos presenciales, virtuales, híbridos o mixtos recuperar los contenidos desde la realidad en la que los mismos tienen sentido auxiliados por la digitalización de algunas propuestas, sin soslayar el aporte de otras disciplinas más allá de los "heterogéneos ritmos de progreso"[10] de cada una.

El sendero posible a la "buena enseñanza" del Derecho en sentido amplio, será aquella que promueva el desarrollo personal, profesional, y social de los sujetos, así como la autonomía de pensamiento y de acción[11]. Como enfatiza LITWIN (2015), ella no se inscribe ni se agota en un planteo individual.

En este sentido, podemos concluir en las siguientes líneas de acción:

1- Se promuevan acciones conducentes al trabajo reflexivo respecto de las prácticas de enseñanza y aprendizaje durante el período de aislamiento para capitalizar la experiencia previa y reconfigurar los procesos garantizando la calidad académica.

2- Se gesten acciones conducentes a asegurar la accesibilidad al uso de la tecnología a todos los actores para garantizar el acceso efectivo a la educación superior.

3- Se planifiquen capacitaciones institucionales permanentes para poner en relieve las máximas potencialidades de las plataformas virtuales para la enseñanza del derecho.

4- Se sostenga la implementación de modelos híbridos o mixtos durante limitados a la etapa de distanciamiento obligatorio, reivindicando la no sustitución de la presencialidad por el uso exclusivo de las plataformas virtuales para la enseñanza de grado, sin perjuicio de los programas preexistentes de enseñanza a distancia.

BIBLIOGRAFÍA

CAMILLONI, A (2015) Corrientes didácticas contemporáneas, Bs As. Paidós.

FENSTERMACHER, G (1989) en MC WITTROCK La investigación de la enseñanza: enfoques teorías y métodos. Bs As. Paidós.

GARDNER, H. (2012) La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas, Bs As, Paidós.

LITWIN, Edith (2015) El campo de la didáctica una búsqueda de la nueva agenda. En "Corrientes didácticas contemporáneas", Bs As. Paidós.

SOUTO, M. (2015) La clase una mirada de la didáctica grupal, Bs As, Paidós, ob cit.

UNESCO Informe COVID 19 y Educación Superior (IESALC) año 2020.

[10] CAMILLONI (2015) en Corrientes didácticas contemporáneas, ob.cit.
[11] FENSTERMACHER, G. (1989) en MC WITTROCK "La investigación de la enseñanza: Enfoques teorías y métodos", Bs. As, Paidós.

El componente investigativo en la carrera licenciatura en Derecho

The research component in the law degree program

Lic. Gelen Valero Rodríguez*
Lic. Daliani Mileni González Gutiérrez**
Dr.C. Lourdes María Martínez Casanova***

Resumen

El enfoque investigativo integrado transversal y horizontal en las asignaturas de cada disciplina y año académico es una prioridad en la preparación pedagógica de los profesores universitarios. Este artículo está basado en el resultado de una investigación conducida en el tercer año de la carrera de Licenciatura en Derecho de la Universidad de Cienfuegos, Cuba, en la cual, mediante la aplicación de métodos empíricos, tales como análisis de documentos y entrevistas, corroboró la necesidad de establecer vías para la implementación por los profesores del componente investigativo. El objetivo de este artículo es facilitar tal implementación. Se propone un conjunto de vías adecuadas a las características y exigencias del tercer año de la mencionada carrera y las indicaciones metodológicas para que los profesores planifiquen tareas docentes con enfoque investigativo en las asignaturas y disciplinas de ese año, ya sea en las diferentes formas organizativas, como en el trabajo independiente.

Palabras claves: Licenciatura en Derecho, componente investigativo, vías de implementación, tareas docentes con enfoque investigativo.

Summary

The integrated transversal and horizontal research approach in the subjects of each discipline and academic year is a priority in the pedagogical training of university professors.

This article is based on the results of a research conducted in the third year of the Law degree program in the University of Cienfuegos, Cuba, in which the application of empirical methods, such as documents analysis and interviews, corroborated the need of establishing ways for the implementation of the research component by professors. The objective of this article is to facilitate the said implementation. It is proposed a set of ways consistent with the characteristics and requirements of the third year of the mentioned program and the methodological instructions for planning teaching tasks with a research approach in the subjects and disciplines of this academic year, both by means of the different organizational forms in class and the independent work of students.

Key words: Law Degree Program, research component, ways of implementation, educational tasks with research approach.

* gvalero@ucf.edu.cu. Dpto. Derecho. Universidad de Cienfuegos.
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-2526-7030
** dmgonzalez@ucf.edu.cu.
Dpto. Derecho, Universidad de Cienfuegos. ORCID: http://orcid.org/0000-0002-2274-3994
*** lmmartinez@ucf.edu.cu, Dpto. Estudios Socioculturales. Universidad de Cienfuegos.
ORCID: http*://orcid.*org/0000-0002-1789-3891

Introducción

En el modelo del profesional de la carreara Licenciatura en Derecho pronunciado en los documentos del Plan E se declara como objeto de la profesión: trabajar sobre el sistema jurídico y político del país, en la dirección de integrarlo, aplicarlo, desarrollarlo y perfeccionarlo para alcanzar la justicia social y la libertad de cada uno en el armónico ejercicio de la libertad de todos (MES, 2016; UCf, 2019).

Igualmente, se expresa que el objeto de trabajo del licenciado es el sistema jurídico y político del país, en la dirección de integrarlo, aplicarlo, desarrollarlo y perfeccionarlo para alcanzar la justicia social y la libertad de cada uno en el armónico ejercicio de la libertad de todos. Sin embargo, se aclara que no se circunscribe al sistema normativo vigente sino además al sistema axiológico, en tanto el ordenamiento jurídico porta los valores esenciales de una sociedad determinada y los expresa deontológicamente, como paradigma conductual al que pretende elevarse el proyecto social de que se trate, al ser un fenómeno eminentemente social.

Los modos de actuación profesional que se declaran son: la asesoría; la representación; el control y preservación de la legalidad; la impartición de justicia y la docencia en la educación superior (UCf, 2019, pp. 10,11).

Para resolver los principales problemas el licenciado en Derecho ha de formarse, para enfrentar la violación de la legalidad; la calificación de asuntos en su naturaleza jurídica para el asesoramiento y resolución; resolver conflictos en los ámbitos constitucionales, administrativos, civiles, laborales, económicos y penales; y la actualización y perfeccionamiento del ordenamiento jurídico

Además, entre otras de las funciones principales del profesional, se encuentran: "la investigación y asesoramiento en la prevención de las ilegalidades, la verificación, en el marco de su competencia, del cumplimiento y aplicación de la legislación vigente y la elaboración de normas jurídicas a los diferentes niveles, que descansan en el desarrollo de competencias y habilidades para la investigación" (UCF, 2019, pp. 11,12), por lo que no está exenta la formación investigativa.

Un objetivo del tercer Año de la carrera es realizar investigaciones sobre aspectos concretos dirigidos a identificar problemas en el mundo del Derecho y aportar fundamentos para su solución, a partir de un diseño teórico de investigación basado en las categorías, técnicas y métodos de la investigación jurídica, aplicando las herramientas de la informática y haciendo una utilización adecuada de una lengua extranjera.

Luego de un análisis de la normativa y se aplicaron métodos empíricos en la carrera en la Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez", como el análisis de documentos oficiales, en este caso informes referentes al proceso de acreditación, entrevistas a profesores, jefes de disciplinas, Jefe de carrera y Jefe de Departamento, los cuales mostraron evidencias de la necesidad de realizar acciones que impliquen la integración de los componentes académico, laboral e investigativo en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas del año.

En este caso se analizaron los resultados en el nivel del colectivo de año de tercer Año de la Licenciatura en Derecho, con el propósito de perfeccionar el proceso de formación hacia la solución de los problemas generales y frecuentes de la profesión en el eslabón de base (MES, 2016), de forma tal que, el sistema de gestión en este escenario universitario, se dirija, entre otros aspectos, a garantizar el dominio de los profesores del contenido de la disciplina que profesan y de su preparación profesional, científica y pedagógica, a la gestión para el perfeccionamiento curricular y a

trazar estrategias para el mejoramiento continuo de la carrera, entre las que se encuentra la integración de los componentes que estructuran la estrategia educativa.

Por otra parte, el enfoque investigativo integrado en cada una de las asignaturas del año transversal y horizontalmente, es un aspecto de prioridad que ha de incidir necesariamente en la formación pedagógica del colectivo de profesores cuya caracterización muestra su condición novel, además de la de ser profesores adjuntos, de manera que ante la interrogante conceptual metodológica de cómo implementar el componente investigativo en la carrera Licenciatura en Derecho, el objetivo del presente trabajo consiste en proponer a los profesores del colectivo de tercer año, las vías para desarrollar el proceso de implementación del componente investigativo en sus asignaturas.

Para lograr el objetivo se declarar las siguientes tareas metodológicas-investigativas:

-Fundamentación para desarrollar el proceso de implementación del componente investigativo en sus asignaturas. -Propuesta de vías para la integración.

-Ejemplificación en la asignatura Optativa VII. Técnicas y Métodos de la Investigación Estadística aplicada al Derecho, de las vías para la implementación del componente investigativo en la carrera de Licenciatura en Derecho.

Desde el punto de vista científico, se han empleado métodos teóricos, como el analítico sintético y el inductivo deductivo, en el estudio de obras de referencia obligada por el Ministerio de Educación Superior (MES), como las obras de Horruitiner Silva (2008), Hernández Díaz (2009), Collazo Delgado y Herero Tunis (2009).

Se emplearon también métodos del nivel empírico como el análisis de los documentos oficiales expedidos por el MES en 2016 como el Documento Base para el diseño de los planes de estudio “E”; los Modelos del profesional Plan de Estudio “E” de la Licenciatura en Derecho, Curso por Encuentros.

También se analizaron los documentos elaborados por las comisiones de carrera de la Universidad de Cienfuegos en su primera versión. Se aplicaron entrevistas individuales a los jefes de cada carrera en cuestión, con el objetivo de conocer sus las principales conceptos y categorías de sus disciplinas que puedan implicar un análisis empírico para tomarlas como variables investigativas.

Desarrollo

Según plantea Horruitiner Silva (2008): “el modelo de formación la visión integradora del proceso de formación integral de los estudiantes, se proyecta en tres dimensiones fundamentales: la instructiva; la desarrolladora; y la educativa. Mediante la primera, se dota a los estudiantes de los conocimientos y las habilidades esenciales de su profesión, prepararlos para emplearlas al desempeñarse como tal, en un determinado puesto de trabajo; con la segunda se desarrollan en ellos las competencias profesionales para asegurar sus desempeños laborales exitosos ya que su esencia es el vínculo entre el estudio y el trabajo; por último, la educativa, dota a los estudiantes de principios básicos que los hacen seres racionales, quienes piensen y actúen de acuerdo con determinados patrones de conducta comúnmente aceptados por la sociedad y así pongan los conocimientos al servicio de su pueblo, de su país; y sean portadores de valores dirigidos a lograr un desempeño justo, honrado, ético, moral, al servicio de la sociedad y en beneficio de ella” (pp. 17-20).

El propio Horruitiner Silva (2008) agrega que, en la práctica, “la gestión para concebir la carrera y los proyectos educativos con un enfoque de sistema, ha de estructurarse horizontalmente por años académicos y verticalmente por disciplinas. Ambos subsistemas han de ser objeto de diseño para

lograr que la carrera funcione adecuadamente" (pp. 36-40) y afirma que "la disciplina académica es un concepto integrador cuya organización asume la respuesta a diferentes sistemas de influencias pedagógicas, más allá de las ciencias que la integran. Se diseña en términos de programas de disciplina y constituye un elemento esencial de la sistematicidad de la carrera"; y el año académico, por su parte, "como la disciplina, es un concepto integrador que en su organización asume la respuesta a diferentes sistemas de influencias pedagógicas. A diferencia de aquella, se diseña en términos de objetivos formulados para cada curso académico" (pp. 37,38)

El año académico es el resultado de la integración horizontal de los contenidos de las disciplinas. Ofrece una visión del momento en que se encuentran los estudiantes en su proceso de formación y actúa como sistema para lograr determinados objetivos, tanto de tipo instructivo como educativo, rebasando el alcance de cada una de las asignaturas en particular.

En una visión integradora del año se deben precisar sus propósitos esenciales, unos pocos si realmente funciona como sistema, integrando los contenidos de las diferentes materias. En la práctica esto es posible sólo cuando los actores de cada año – profesores y estudiantes– participan de forma mancomunada en el logro de sus objetivos. Sin una concertación previa de las acciones pedagógicas a desarrollar en el año, difícilmente éste pueda responder a tales exigencias.

- De modo similar a las disciplinas, los años responden también a determinadas influencias pedagógicas. Las principales son:
- Un primer sistema de influencias, derivado del currículo; o sea, de las diferentes asignaturas que lo conforman.
- Un segundo sistema de influencias, derivado de las características específicas del grupo de estudiantes formado en ese año.
- Un tercer sistema de influencias, derivado de las diferentes estrategias de la facultad y la universidad.

Visto de ese modo, la caracterización de un año académico es mucho más dinámica que la de la disciplina. Mientras aquella se basa en sistemas de influencias relativamente más estables, el año se sustenta, entre otros aspectos, en las particularidades de los estudiantes de ese curso. El año, en su diseño, demanda precisiones en cada curso académico, porque los estudiantes no necesariamente han de tener las mismas características que los del siguiente.

Desde el punto de vista de su diseño, el año académico se formula en términos de objetivos. Cada año debe tener precisado con claridad su rumbo esencial, con pocos objetivos y a la vez integradores, resultado del vínculo de todas o de algunas de las asignaturas que se imparten. En eso radica la nueva cualidad de este subsistema. Por su dinámica, a diferencia de las disciplinas, los objetivos de los años deben ser revisados y adecuados a las particularidades de los estudiantes cada nuevo curso académico.

Desde un enfoque integral, "el contenido de la pertinencia se amplía al contenido de la pertinencia pedagógica, en tanto pertinencia integral, para diferenciarla de otros conceptos más limitados, de forma que no sólo se trata de pertinencia en el sentido de reproducción y legitimación de la vida económica, social y cultural de la sociedad; sino también asumiendo la discusión de la realidad con un enfoque transformador, renovador, de nuevas alternativas para el desarrollo, integrando nuevos aspectos, que caracterizan de un modo esencial a la universidad moderna, de ahí la importancia de integrar los componentes académico, laboral e investigativo" (Horruitiner Silva, 2008, pp. 172-173).

Otro aspecto a fundamentar es lo que se refiere a la formación investigativa, que en la literatura se muestra por lo general como la formación y/o desarrollo de habilidades investigativas y la teorización sobre el componente investigativo.

Según Chirino (2013) el conocimiento científico es el sistema de conceptos, leyes, categorías y relaciones, que se producen mediante la aplicación del método científico a la práctica para la formación profesional. Abarca todas las disciplinas que forman parte de las ciencias que aportan conocimientos importantes para la formación profesional.

Las habilidades investigativas, suponen:

- el empleo de procedimientos correspondientes del método científico;
- el dominio de acciones (psíquicas y prácticas) que permiten la regulación racional de la actividad, con ayuda de los conocimientos y hábitos;
- las acciones dominadas para la planificación, ejecución, valoración y comunicación o de las acciones generalizadoras del método científico que potencian al individuo para la problematización, teorización y comprobación de su realidad jurídica profesional.

Suponen algo más allá que la apropiación de procedimientos, de la propia regulación del sujeto, para lo cual hay que valerse de la planificación, ejecución, valoración y comunicación o acciones generalizadoras del método científico y de propuestas para la concreción de las vías expeditas a través de las cuáles desde lo didáctico, sistémicamente, es posible su desarrollo en las condiciones de la educación superior como un modo de actuación profesional más allá de la investigación como actividad específica.

Una clasificación de las habilidades investigativas generalizadoras y sus operaciones, la presentan Chirino, García y Caballero (2005):

Problematización. Percepción de contradicciones esenciales en el contexto de actuación profesional, mediante la comparación de la realidad con los conocimientos científicos y valores ético profesionales que tiene el sujeto, lo que conduce a la identificación de problemas profesionales en los cuales se revelen claramente sus contradicciones:

- Observar la realidad jurídica
- Describir la realidad jurídica
- Comparar la realidad jurídica con la teoría científica y normativa
- Identificar contradicciones en los procesos jurídicos observados
- Plantear el problema científico referidos a las ciencias jurídicas.

Fundamentación teórica. Búsqueda, aplicación y socialización de los conocimientos científicos esenciales para interpretar y explicar la realidad, así como para asumir posiciones personales científicas y éticas que le permitan proyectarla de forma enriquecida:

- Analizar textos y datos
- Sintetizar información
- Determinar indicadores de un objeto de estudio
- Explicar hipótesis, ideas, situaciones y/o hechos
- Comparar criterios científicos
- Fundamentar criterios científicos

- Elaborar conclusiones teóricas
- Modelar soluciones científicas a situaciones específicas
- Redactar ideas científicas

Comprobación en la realidad. Verificación permanente del proceso y los resultados de la aplicación de propuestas que constituyen alternativas científicas de solución a los problemas de la realidad, lo que permite evaluar sus logros y dificultades desde posiciones científicas y éticas, que contribuyan a su perfeccionamiento continuo a partir de su introducción en la práctica. Se caracteriza por la observación sistemática, así como por la aplicación de métodos e instrumentos que permitan monitorear el proceso y evaluar los resultados de la forma más objetiva posible, por lo que se sustenta también en el valor del rigor y de la honestidad científica:

- Seleccionar métodos de investigación
- Elaborar instrumentos de investigación
- Aplicar métodos e instrumentos de investigación
- Ordenar información recopilada
- Tabular información
- Procesar información
- Interpretar datos y gráficos
- Comparar los resultados obtenidos con el objetivo planteado
- Evaluar la información.

Por las características y las exigencias del año académico, que se traducen en que los estudiantes han de realizar trabajos de curso en algunas asignaturas, como condición previa a un trabajo de investigación de culminación de estudio, estas habilidades pueden comenzar a integrarse desde el primer año de la carrera.
Los escenarios para planificar el componente investigativo, son el colectivo de disciplina y asignatura, el colectivo de año, y el consejo de carrera. No obstante, es necesario determinar las vías que lo permitan y hacerlas corresponder con tareas docentes, que se diseñarán con enfoque investigativo, por lo que bien pueden llamarse tareas docentes con enfoque investigativo.

A continuación se explican varias de las vías a emplear para la integración del componente investigativo mediante la sistematización en cada una de las disciplinas. Es necesario aclarar que solo se referirán algunas que se adecuan al año en estudio, aunque pueden existir variantes más o menos complejas de acuerdo con el año de la carrera.

Propuesta de vías para implementar el componente investigativo en las asignaturas y disciplinas

1. Enfoque investigativo en el desarrollo del programa de la asignatura y en las tareas docentes de la misma, al evidenciar en las clases la estructura del diseño de la misma al abordar los aspectos siguientes:

- Problema (misión)
- Objeto
- Campos
- Objetivos
- Métodos generales y particulares

- Solución de los problemas
- Propuestas
- Conclusiones

2. Identificación y definición de categorías de las disciplinas jurídicas, al determinar las principales categorías de cada disciplina y contextualizarlas en la investigación, tanto en su conceptualización y definiciones que aparezcan en la teoría y decidir con criterio científico cuál es la más adecuada, como para operacionalizarlas para observarlas o medirlas.

3. Trabajo con la bibliografía, al exigir en las tareas docentes la elaboración de fichas bibliográficas de las categorías a estudiar y los requisitos para asentar las fuentes bibliográficas según normas bibliográficas reconocidas, con el uso de procesadores y editores bibliográficos.

4. Aplicación de métodos teóricos, al indicar su aplicación para el análisis de textos y datos, la síntesis de información, comparar criterios científicos y fundamentarlos, y redactar ideas científicas en las cuales se emita el criterio del investigador.

5. Aplicación de métodos empíricos mediante la elaboración de instrumentos en las tareas de la práctica laboral, orientados plenamente o elaborados por el estudiante.

Ejemplificación en la asignatura Optativa VII. Técnicas y métodos de la investigación estadística aplicada al Derecho, tercer año, segundo semestre, curso 2018-2019

Se trata de una de las tareas de esa asignatura, en este caso, la final que se les exigió a los estudiantes mediante la plataforma Moodle:

1. Información acerca del archivo del informe que ha de colocar en la plataforma MOODLE
Subir dos archivos adjuntos en su carpeta denominada con nombres y apellidos del estudiante que contenga:
1. Informe en archivo texto (nombres y apellidos del estudiante.doc o .docx)
2. Archivo sav denominado (nombres y apellidos del estudiante.sav): Matriz de datos SPSS con las declaraciones de variables elegidas y sus escalas de medición, según la muestra que se declare en el informe.

ESTRUCTURA DEL DISEÑO ESTADÍSTICO DE UNA INVESTIGACIÓN JURÍDICA O
UNA PARTE DE LA MISMA A PRESENTAR EN EL INFORME
(Arial 12, espaciado 1,5)

Título del estudio

Autor

Objetivo y el resultado que se espera; Descripción de las variables:

1) tipos, según clasificación asumida

2) escalas de medición

Descripción de la muestra, su tipo, tamaño y según el caso, distribución por estratos, conglomerados, etapas,…;

Descripción de la muestra por los objetivos del estudio, declaración de instrumentos

(presentar en anexos si es posible). Conclusiones

Hipótesis estadística a demostrar o a refutar;

Estadígrafos a analizar, pruebas estadísticas a practicar y sus requisitos.

Conclusiones

Indicaciones metodológicas a los docentes del colectivo de año

1. Determinar las categorías fundamentales de la asignatura en los nodos cognitivos de la misma que puedan ser conceptualizadas y operacionalizadas para interpretarlas como variables a observa o a medir en la realidad jurídica.

2. Buscar las correspondencias entre vías, categorías, nodos cognitivos, y problemas asociados a la disciplina.

3. Elaborar el sistema de tareas por clase, temas, asignatura, disciplina y año.

Conclusiones

1. Las vías consideradas en el desarrollo del proceso de implementación del componentes investigativo en la carrera no son únicas, ni son en sí mismas fragmentaciones del proceso, en tanto propician relaciones intrínsecas entre ellas a partir de conocimientos, habilidades investigativas y valoraciones científicas que conducen a convicciones éticas y a la formación del desempeño profesional del licenciado en Derecho.

3. Las tareas docentes y actividades que pueden concebirse demuestran la viabilidad de la propuesta, desde el punto de vista de la proyección de las disciplinas, asignaturas y estrategia educativa, deben atender los aspectos medulares de la formación investigativa, el desarrollo de actividades con los ejes transversales, que permitan valoraciones, dada la diversidad de situaciones y posibilidades que responden a las vías para el proceso de implementación del componente investigativo.

Bibliografía

Chirino Ramos, M. V., García Batista, G., & Caballero Delgado, E. (2005). *El trabajo científico estudiantil, como componente de la formación inicial de los profesionales de la educación.* Órgano Editor Educación Cubana.

Collazo Delgado, R., & Herrero Tunis, E. (2009). *Preparación Pedagógica para Profesores de la Nueva Universidad Cubana.* Editorial Félix Varela.

Hernández Díaz, A. (2009). Una visión contemporánea del proceso de enseñanza aprendizaje. En R. Collazo Delgado, & E. Herrero Tunis, *Preparación Pedagógica para Profesores de la Nueva Universidad Cubana* (págs. 20-34). Editorial Félix Varela.

Horruitiner Silva, P. (2008). *La Universidad Cubana: el modelo de formación.* Editorial Félix Varela.

República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2016). Documento Base para el diseño de los planes de estudio "E". 1-26. MES.

República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2016). Modelo del profesional Plan de Estudio "E": Licenciatura en Derecho. *Comisión Nacional de Carrera*, 1202. La Habana: MES.

Universidad de Cienfuegos. (2019). Licenciatura en Derecho. *PLAN DE ESTUDIO "E"*. Cienfuegos.

El seminario "Salud mental y violencias: intersecciones" ¿un modelo para armar?

Karina Andriola[*] y Carla Alfaro[**]

Resumen

La ponencia buscar compartir, en una co-construcciòn entre docente y estudiante, abogada y psicóloga la experiencia del Seminario "Salud mental y violencias: Intersecciones" realizada en septiembre-octubre del año 2019 en el marco de la Especialización en el Abordaje de las Violencias Interpersonalesy de Género de la FCyS de la UNLP

Palabras claves: Innovación- Postgrado- Pedagogía feminista- Violencias- Salud Mental

I. Un contexto, una posibilidad

La presente ponencia la escriben una abogada y una psicóloga,respectivamente "docente" y "estudiante" del Seminario "Salud mental y violencias: intersecciones", perteneciente a la carrera de Especialización en el Abordaje interpersonal de las violencias de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.Roles que ayudan a la co-construcciòn de la ponencia y que hace que en determinados títulos jugamos a identificar las voces que escriben, vivenciaron el proceso y lo pusieron en dialogo.

La vivencia como docente y abogada…

Oportunamente se me convocaba en función de resultar dicho temática objeto de mis proyectos de investigación individual[1] emergiendo diferentes desafíos: uno de ell*s[2] era lograr un abordaje que fuera lo más interdisciplinario posible en las cuatro clases de 4 horas que duro, considerando, por ejemplo, dentro las limitaciones administrativas vinculadas a la posibilidad de designar múltiples docentes invitad*s. Por otro lado, otro de los desafíos a enfrentar era la heterogeneidad del auditorio, compuesto no solo por graduad*s, sino también porque muchos de ell*s podían tener tanta o más experiencia laboral sobre el tema que la docente (cómo efectivamente sucedió) y poder

---

[*] Abogada feminista lesbiana. Jefa de Trabajos Derecho Civil I, FCJyS, UNLP. Especialista en Derecho de Familia (UBA). Ex Becaria Doctoral Conicet-UNLP-ICJ. Coordinadora del Área de Estudios de Género del Instituido de Cultura Jurídica y de la Sociedad Argentina de Sociología Jurídica. karinaandriola1@gmail.com.

[**] Lic. en Psicología. Perito psicóloga de Poder Judicial de la provincia de Bs. As. Estudiante de la especialización en Abordaje de las violencias interpersonales y de género de la FCJYS, UNLP.

[1] Hacemos referencia a la especialización en Derecho de Familia (UBA) que detenta la docente cuyo TFI versa sobre "Las voces a ser escuchadas en los procesos de determinación de la capacidad" y cuya investigación continua y se profundizar en las tesis en curso de Maestría en Derecho de Familia, Infancias y Adolescencias (UBA) y en el Doctorado en Ciencias Jurídicas y Sociales (UNLP)

[2] El uso del * se fundamenta en las enseñanzas de Cabral quien plantea "Podríamos escribir siempre los. Podríamos escribir los/as. Podríamos escribir los y las. Podríamos escribir los, las y les. Podríamos usar un arroba. Podríamos usar una x. Pero no, usamos un asterisco. ¿Y por qué? Porque no multiplica la lengua por uno. Porque no divide la lengua en dos. Porque no divide la lengua en tres. Porque a diferencia del arroba no terminará siendo la conjunción de una a y una o. Porque a diferencia de la x no será leído como tachadura, como anulación, como intersex. Porque no se pronuncia. Porque nace saltar la frase fuera de renglón. Porque es una telaraña, un agujero, una estrella. Porque nos gusta". Cabral M. (ed.), *Interdicciones. Escrituras de la intersexualidad en castellano*, Córdoba, Anarrés, 2009.

resultar de otras disciplinas, lo cual también aconteció ya que el auditorio estuvo compuesto por tres psicólogas, una contadora y cuatro abogad*s.

En ese entonces además me encontraba interpelada "éticamente" por una investigación sobre "pedagogía feminista" (Andriola, 2019a)y *queer/cuir*[3] que estaba realizando y volví nuevamente a plantearme las preguntas elementales de la pedagogía *¿Qué les quiero proponer aprender ?,* complementado por la pregunta de *¿Qué quieren aprender l*s estudiantes?*, y precedido de la pregunta *¿Qué es lo que saben sobre el tema?, ¿Cómo les/nos propongo/proponemos aprenderlo?, ¿Para qué lo hago/hacemos?*. Recordando la asimetría de poder que implica el vínculo pedagógico y las limitaciones institucionales, por ejemplo vinculada a la existencia de evaluación.

La vivencia como estudiante y como psicóloga…

Ya finalizando mi tramo pedagógico en la especialización, no fue difícil optar por esta materia dentro de la oferta programática. Me convocaba tanto el asunto de la "Salud Mental",eje central de mi praxis como Licenciada en Psicología, como el de las violencias, problemática con la que trabajo especialmente en la órbita del Poder Judicial y cuya complejidad me impulsó a requerir un espacio de formación acorde a la misma, en el marco de la Especialización. El mero título del seminario ya conjugaba en mi imaginario varias inquietudes, dispuestas a poner en juego: mi "saber" sobre la salud mental atravesado por el discurso psicológico, mi desconocimiento respecto de la salud mental bajo la órbita del discurso jurídico, la salud mental atravesada por las violencias, pero asimismo las violencias y su impacto en la salud mental, la vulneración de derechos, que se me presentaba como el gran articulador entre ambos tópicos. Lo que nunca imaginé era que podía encontrarme con un "modelo para armar".

II. Aproximaciones a salud mental (y las violencias).

La propuesta como docente

Como parte del diseño de la cursada y a los fines de conocernos, presentarnos, acercarnos desde lo personal a la temática y presentar la propuesta del seminario empezamos con una serie de preguntas que estabanelaboradas en papelitos individuales y a modo de sorteo debía ser extraída por cada estudiante. Buscando recuperar su experiencia y sus conocimiento, propusimos las siguientes preguntas, *"¿Qué experiencia personales cercana a la salud mental tengo?, ¿La locura me genera miedo?, ¿Cuáles?, ¿Alguna vez recibí atención de profesionales de la salud mental?, ¿Cómo fue esa experiencia?, En mi socialización, ¿aprendí cómo cuidar o cuidar(me) ante las enfermedades mentales?, ¿Quiénes son/eran considerados loc*s antes? ¿Quiénes lo son ahora?".* Preguntas que fueron respondidas anónimamente y guardadas nuevamente en un sobre. Una de las primeras reacciones, y tal como lo anticipaba Carla fue encontrarse con la sorpresa que implicaba el romper con la clase magistral que en muchos casos se suele esperar de un postgrado donde l* docente, desde un lugar de saber (poder), imparte cátedra de un conocimiento ajeno o lejano a sus vidas.

Posteriormente procedimos a la presentación utilizando una ronda y un ovillo de lana multicolor que nos fuimos pasando entre tod*s a los fines de armar una red, en cuya presentación, como preguntas

[3] Sintéticamente consideramos a la pedagogía *queer*como aquellamás centrada en las interrogaciones que en el modo expositivo, en las incertidumbres y las respuestas provisorias que en los saberes irrefutables y que van a acompañar buena parte del trabajo como parte de su propuesta para lo cual seguimos a Gracia Trujillo (2016).

disparadoras se propusieron preguntas tales como *"¿Quiénes son?, ¿De qué disciplinas vienen?, ¿Cuándo empezaron la especialización y que asignaturas cursaron?, ¿Qué vinculación tienen con la temática, experiencias o trayectorias?".* A dicha red, con posterioridad a la presentación se le fueron colgando con clips las respuestas que en una propuesta colaborativa fueron leyéndose (y algun*s rompiendo el anonimato de la respuesta al adjudicársela como propia) y que tuvo múltiples utilidades/posibilidades/ oportunidades: vincularlos emocionalmente con los contenidos, presentarlos y además presentar esta propuesta de aprendizaje, desde una pedagogía feminista y *queer/cuir* en la cual se l*s planteó como protagonistas de su propio aprendizaje, en el cual la docente iba a proponer algunas actividades y contenidos, pero ell*s serían quienes elegirían que curso darle.

En ese sentido era una propuesta innovadora y una innovación curricular en la medida rompe con los cánones pedagógicos tradicionales utilizados hegemónicamente en la FCJyS. Retomando a Lucarelli es una práctica de enseñanza "que altera, de alguna manera, el sistema de relaciones unidireccional que caracteriza una clase tradicional, conducente a una "didáctica de la transmisión" que, regida por la racionalidad técnica, reduce al estudiante a un sujeto destinado a recepcionar pasivamente cualquier información. Innovar, en consecuencia significa alterar el sistema relacional intersubjetivo de una clase." (1997, 14).

La recepción como estudiante

La propuesta del curso y de la docente lejos estaba de las pedagógicas imperantes, se trataba de la puesta en marcha de un dispositivo de trabajo grupal interdisciplinario, de una red establecida entre elementos tanto discursivos como no discursivos, convergentes en una función estratégica específica, vinculada a hacernos protagonistas de nuestro propio aprendizaje y que incluso demandaba y esperaba de nosotros como estudiantes, un rol activo, propio de una pedagogía emancipadora en términos de Freire (2015) que incluyera en dicha emancipación un hacernos cargo de nuestras propias elecciones y decisiones conforme a intereses, deseos y trayectorias con el agregado de proponernos pensar, construir, e implementar una perspectiva de género y diversidad (Andriola, 2019).

III. Un modelo para armar.

La docente propone…

La elección de un titulo nos evoca a la obra homónima de Julio Cortázar (1968) el cual le propone a l* lector* por primera vez como recurso en la literatura latinoamericana elegir como armar su propia novela entre múltiples ordenes y posibilidades que propone la obra conforme se elija entre las opciones que se dan al terminar cada página. En ese sentido lo usamos como metáfora para explicar la propuesta de la docente vinculada las posibilidades de que ell*s, l*s estudiantes, eligieran las piezas de ese modelo se dio luego de que nos conociéramos a partir de la propuesta de algunos "Núcleos curriculares"[4].Núcleos queen principios eran aquellos que la docente manejaba pero podían ser propuesto otros y que finalmente, al final de cada clase, deliberando entre tod*s los

[4] Los tópicos fueron, *sabera) Perspectiva de género, diversidad y derechos humanos acerca de Derechos del paciente, derechos personalismos, derechos sexuales y reproductivos, b) Perspectiva de género y Vida familiar e inserción social. Derechos, c) Algunas cuestiones en torno a la ancianidad y la infancia. d) Internaciones, manicomialización, medicalización y desmanicomialización. e) Violencia institucional, f) Litigio estratégico y modalidades de intervención desde organismos, organizaciones y los proyectos de extensión.*

estudiantes se elegían los temas a abordar en la clase siguiente.En cuanto al protagonismo de l*s estudiantes se incorporo su vez la invitación a preguntarse, más allá de l*s objetivos propuestos por la docente ¿Cuáles eran los objetivos de cada un* en relación al seminario? Ademásestos efectos, se conjugaron algunos ejes rectores del trayecto porvenir:

- ***Interdisciplina*.** La interdisciplina es un abordaje que viene dado como unrequisito planteado por el art. 3, 8, 9, 13 y siguientes de la Ley de Salud Mental Nro. 26657 del año 2010 en cuanto a las intervenciones que buscamos que fuera más que un contenido, especialmente porque el mismo auditorio era interdisciplinario y los espacios que muchas veces trabajaba también lo eran o normativamente debían serlo. Ello pudo llevarse adelante gracias a diferentes estrategias, una de ellas fueron las lecturas que desde la primera oportunidad se plantearon y que no pertenecían sola y exclusivamente al derecho y sobre las cuales, si bien para la primer clase tuvieron asignadas algunas con la obligación de indagar sobre l*s autor*s y contextos de producción de dicho trabajo.

Además como parte de la "asignación", se seleccionaron por la docente para el primer acercamiento, algunos trabajos de la corriente "Anti psiquiatría" que fueron dados para acercarse a algunos "tópicos" de la materia[5], incluso sin perspectiva de género y diversidad para poder analizar, sumado a dos bibliografías puntuales, vinculadas a dicha corriente, una de ellas con perspectiva de género de cara a l*s trabaj*s practico hogareños, a lo largo del seminario se busco y priorizo de dar diferentes alternativas en cuanto a las lecturas a elegir, utilizar o bien que estás fueran buscadas y/o propuestas por l*s estudiantes. Asimismo, fundamentado en que la interdisciplina no tenía que ser solo un discurso durante todo el seminario, trabajaron en grupos interdisciplinarios y además, previo a consultarlo con ell*s, se invitó como "docente invitada" a una médica psiquiatra para que de una de las clases y brindará bibliografía proveniente de la psiquiatría, de la corriente "anti psiquiatría" a la cual habían tenido una aproximación a tal fin.

- ***Actividades**:* Las actividades se concentraron en 5 recursos: el uso depelículas, el análisis de noticias, la resolución de casos –basados en jurisprudencia, casos, situaciones hipotéticas-, el uso de fallos con propuestas para su análisis, y el explicación e interpretación de normativa, por ejemplo, a partir del análisis de piezas procesales, por ejemplo informes y pericias[6], todas ellas atravesadas por una pedagogía de la pregunta. Propuestas que podían alternarse en una clase conforme ell*s fueran votando sobre la propuesta llevada, e incluso haciendo una introducción sobre lo que versarían los fallos, los casos, las noticias. Propuesta que como docente implicaba el *plus* de planificar, en post de construir un modelo para armar, una planificación más allá de las cuatro horas de clase con el consiguiente trabajo y tiempo dedicado a ello.

Las noticias[7], actuales en ese entonces, se utilizaron por ejemplo en la primera clase, donde en grupos interdisciplinarios se le planteaba preguntas tales como *¿Qué tipo y modalidades de violencia*

---

[5] A tal fin se utilizaron capítulos de diferentes autores del libro de Franco Basaglia y Franca Ongaro Basaglia (1978).*Los crímenes de la Paz*. Buenos Aires. Siglo XXI y otro de los textos fue el deBasaglia Ongaro Franca(1980). *Mujer y locura*. Universidad de Puebla. Puebla. Autor*s referentes de la corriente "Anti psiquiatría"

[6] Dicho uso implico incluir una conversación vinculada a "La confidencialidad" sobre lo hablado en caso en función de casos e instrumentos provistos por la docente – pese a la reserva de los datos- y las propias experiencias y casos traídos por ell*s.

[7] Noticias "Golpeadas y Violadas en un Psiquiátrico. Los testimonios de las pacientes del Hospital Esteves de Temperley". fecha 4/9/2019"https://www.infobae.com/sociedad/policiales/2019/09/04/violadas-y-

identifica en el relato?, ¿Por qué?, ¿Conoce otros ámbitos, prácticas o documentos en los cuales se identifiquen este tipo de violencias?, ¿Cuáles?, ¿Qué situaciones de vulnerabilidad identifica?, ¿Qué normativa es aplicable a estos hechos? Preguntas que buscaron identificar diferentes marcadores que hacen a la interseccional y cuyasrespuestas se utilizaron para explicar contenidos, normativa pero por sobre todo se busco construir nuevas preguntas, hacerlos sentir interpelad*s y motivar el deseo de aprender.

En cuanto al uso de las películas que permitía un aprendizaje más allá de las horas de cursada y en un formato que no implicaba solo lecturas sino que proponía ver un audiovisual, a partir de ello, hacer un análisis y que incluso dieron lugar a conversaciones sobre el tema con las personas que convivían o al visionado en conjunto. Las películas elegidas fueron *Nice: el corazón de la locura y* la *Loca Alegría*[8], ambas nos permitían vincular su argumento con alguno de los tópicos del seminario, en una parte asociado a las preguntas propuestas por la docente, y otro tanto encontrada por ell*s mism*s

- ***Evaluación***, partiendo de la base que ella debía ser consonante con loaprendido durante el seminario y también poder superar la concepción de que es solo "un requisito" de acreditación, y por ello, recuperando la diversidad de intereses, trayectorias, formaciones y objetivos en relación a los conocimientos aprendidos se le dieron diferentes opciones para ser elegida de cara a pensar aplicaciones y espacios de innovación sobre los conocimientos aprendidos, para ser elaborada individualmente o en grupos, tal como se había trabajado en el seminario[9]. Evaluación cuyos resultados fueron presentados en una última clase, donde dos estudiantes eligieron elaborar pequeños ensayos, otro grupo elaboro un *amicus curiae,* y un grupo y una estudiante eligieron elaborar comunicaciones para las Jornadas, donde participaron y las expusieron en el Eje 5 de Salud Mental, siendo una de ellas actualmente parte de un libro.

En el modelo para armar la estudiante tiene las últimas palabras

Entre aquello que más recupero y valoro del seminario en sus propuestas es *el dispositivo de taller, llevado adelante clase a clase*como espacio de producción grupal dentro de un marco creativo, participativo y democrático; lugar del vínculo y la comunicación, lugar de producción social de objetos, hechos y conocimientos. Desde este espacio se promovió la reflexión como proceso de

---

golpeadas-en-un-psiquiatrico-los-testimonios-de-las-pacientes-del-hospital-esteves-de-temperley/ (15/10/2020) y "Pacientes golpeadas hasta la muerte. Horror en un psiquiátrico de Baradero que desata la rebelión". Fecha 19/7/2020. Disponible en: https://www.infobae.com/sociedad/policiales/2019/07/25/pacientes-golpeados-hasta-la-muerte-el-horror-en-un-psiquiatrico-de-baradero-que-desato-una-rebelion/ (15/10/2020), ambas de diario Infobae,

[8] Nice, el corazón de la locura (2015). Drama/Documental, Director*: Roberto Berliner, Brasil y la Loca Alegría (2016) del director Paolo Virzi. Comedia/Drama, Italia. La primera de ella versa sobre la historia de la psiquiatra brasilera Nice da Silva y si intervención contraria al modelo psiquiátrico hegemónico en un manicomio de Rio de Janeiro en la década del 40 con las resistencias y los resultados de su intervención. La segunda película versaba sobre la historia de dos mujeres internadas, con historias y marcadores sociales muy diversos, internadas en un Comunidad terapéutica que implementaba varios de los postulados de la anti psiquiatría,

[9] Las opciones fueron: a*) Elaboración de una comunicación de entre 4 y 9 páginas para las Jornadas deAcceso a la Justicia 24 y 25 de octubre de 2019, b) Elaboración de un posible Amicus Curiae en alguna causa que se releve o elija, c) Re escritura de informes, pericias, escritos, dictámenes o sentencia conperspectiva de género y su fundamentación, d) Organización de un panel o conversatorio con elaboración de preguntas y/o ejescon fundamentación., e) Elaboración de una directiva anticipada – art. 60 del CCyC-, f) Diseño de redes de apoyo y salvaguardias en base a algún caso.*

planteamiento de problemas, la habilitación de un pensamiento crítico, y la circulación de la palabra en el seno de relaciones horizontales, donde no existe un saber absoluto, sino que se da lugar a la circulación de distintos saberes, tanto como a la producción conjunta de nuevos saberes. En este espacio, la palabra ocupa un lugar privilegiado en tanto mediatiza y posibilita la relación intersubjetiva, configurando la producción de saberes tanto como la de subjetividad.

La dinámica de taller facilitó la circulación de la palabra en un espacio de escucha, discusión y problematización respecto de las concepciones imperantes de temas tales como salud mental, la locura, las violencias, el género, cobrando visibilidad distintas formas de sufrimiento asociadas a estos, co-pensando desde distintas aristas múltiples formas de generar respuestas innovadoras ante las problemáticas presentadas. Solo mediante la puesta en acto de la palabra y la escucha es posible pensar distintos modos de respuesta capaces de hacer frente a las distintas modalidades de malestar en la cultura.

Referencias bibliográficas

Andriola Karina A.(2019a).Ponencia Epistemología, metodología feminista y ¿una pedagogía feminista? para la enseñanza del Derecho. Ponencia presentada en las IX Jornadas sobre Enseñanza del Derecho. 3 y 4 de octubre de 2019, Facultad de Derecho (UBA). Eje temático: Enfoque de género.

Andriola Karina A. (2019b) Desde la perspectiva de género hacia la diversidad sexual. ColectivoLGTTTBIQPA1, cambios legislativos y contenidos (¿pendientes?) del Derecho de las Personas y de las Familias en González Manuela, Miranda Marisa, Zaikosky Biscay Daniela (coordinadoras). *Género y Derecho*. UNLPam. Pág. 315. Disponible enhttp://www.unlpam.edu.ar/cultura-y-extension/edunlpam/catalogo/actas-de-eventos-academicos/genero-y-derecho (15/10/2020)

Freire Paulo (2015), *La educación como práctica de libertad*. Bs. As. Argentina. Siglo XXI.

Lucarelli Elisa (1997). Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica. *Cuaderno de Investigación* No. 10.Bs. As. UBA. FFyL.IICE.

Galleti G (2019). Interdisciplina, género y derecho. En González M., Miranda M., Zaikosky Biscay D. (coordinadoras). Género y Derecho. UNLPam. Pág. 83. Disponible enhttp://www.unlpam.edu.ar/cultura-y-extension/edunlpam/catalogo/actas-de-eventos-academicos/genero-y-derecho

Trujillo Gracia (2016). La enseñanza como (otra) forma de activismo. Notas para una conversación sobre pedagogía queer. En Género, direitos humanos e ativismos — Atas do V Congresso Internacional em Estudos Culturais, Vol. II. Coordenação: Baptista Maria Manuel e Latif Larissa .Gracia Editor. Coimbra. Pág. 83 Disponible en https://www.ruigracio.com/000pdf/VCIEC_port_VOL2.pdf#page=83 (5/7/2020)

Diseños curriculares y ley de educación nacional, unconflicto que no cesa. Una mirada reflexiva acerca dela perspectiva de género en el currículum de FormaciónÉtica y Ciudadanade Salta.

Mariana Fernández Arean, Maia Soriano y Maria Dolores Zonca*

"Llamar a la mujer sexo débil es una difamación; es una injusticia que comete el hombrecon ella.
Si por fuerza entendemos la fuerza bruta, entonces es cierto que la mujer esmenos brutal que el hombre.
Si por fuerza entendemos firmeza moral, la mujer esinconmensurablemente superior al hombre.
¿No tiene ella más intuición? ¿No está máspresta al sacrificio?
¿No posee más poder de aguante? ¿No tiene más valor?
Sin ella, elhombre no existiría.
Si la no- violencia es la ley del ser, el futuro pertenece a lasmujeres."
Mahatma Gandhi

2. Resumen

El presente trabajo tendrá como objetivo principal brindar un panorama acerca de cómo la perspectiva de género atraviesa los distintos niveles deconcreción curricular, en especial, en el Diseño Curricular de Formación Ética y Ciudadana de la provincia de Salta. Paraeso tomaremos como punto de partida la Ley de Educación Nacional (ley N° 26.206), quedispone en su artículo 11: *"Los fines y objetivos de la política educativa nacional son: f)Asegurar condiciones de igualdad,* ***respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo",*** asimismo el articulo 48 regulaque: *"La organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos responderá a los siguientes objetivos y criterios:* ***d) Incorporar en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la diversidad cultural***".

Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios están en concordancia con la normativaut supra mencionada; sin embargo, y a medida que nos acercamos al nivel de concreción provincial, encontramos contenidos que parecieran no estar pensados desde una perspectiva de género.

El diseño curricular de la provincia de Salta posee referencias muy generales sobreel tema, al tiempo que evita preocupantemente referirse a cuestiones como los espaciosde Educación Sexual Integral (ESI).

Es nuestra intención desandar el camino a fin de comprender los motivos quedieron lugar a esta situación en el diseño curricular mencionado y reflexionar sobre sobre el rol del docente a la hora de abordar la temática, la importancia de su intervención y las consecuencias de su no intervención.

3. Palabras Claves: niveles de concreción - currículum - género- rol docente igualdad- equidad- minorías- enfoque interdisciplinario

4. Introducción

La ley de Educación Nacional dictada en el año 2006, plantea una enseñanza con una mirada crítica a los estereotipos, con un enfoque inclusivo y no discriminatorio. Los núcleos de aprendizajes prioritarios (N.A.P), toman lo establecido en la ley nacional y lo plasman dentro de los contenidos obligatorios. En la misma línea se busca el desarrollo integral de los alumnos, con un marco pedagógico constructivista, de comprensión para su aplicación en situaciones y contextos diferentes,

* Abogadas, Estudiantes del Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. fernandez554@est.derecho.uba.ar; soriano518@est.derecho.uba.ar; zonca215@est.derecho.uba.ar

fomentando el pensamiento crítico y autonomía, mediante el diálogo, enseñando desde una perspectiva humanista.

Tomando a la Ley de Educación Nacional como referencia para desprender los contenidos básicos que se deben enseñar en toda institución, junto con lo normado porlos Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, veremos cómo los distintos niveles deconcreción del currículum, empiezan a omitir y eliminar los contenidos básicos obligatorios, enunciandocontenidos muy genéricos, que resultan ambiguos en sus definiciones, como sucede en laley de educación de la provincia de Salta y el diseño curricular de FEyC para nivel medio.

La actual asignatura Formación Ética y Ciudadana ha sabido resistir los embates no solo de los permanentes cambios en su denominación, sino que ha sabido reinventarse y recrearse luego de la última dictadura militar en la que prácticamente se vació decontenido que tuviera que ver con la construcción ciudadana, la participación, la reflexióny el pensamiento crítico relegándola a ser un espacio de transmisión de saberesprescriptos.

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) y la incorporaciónde los Contenidos Básicos Comunes (CBC) junto con los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) se fueron incorporando contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esto quiere decir que no solo se tiende a una enseñanza prescripta de contenidos, sino que se alienta a una formación integral del alumno como futurociudadano. Dichos conceptos a su vez, se encuentran atravesados por la enseñanza devalores y normas.

Sin embargo pareciera ser que aquella discusión que inició hace más de cien añosen torno a la sanción de la ley N° 1420 continúa vigente en algunos ámbitos impactando de manera directa en contextos como el educativo, especialmente en aquellas áreas eincluso asignaturas que posean entre sus contenidos temáticas que involucren valoressocialmente controvertidos.

La redacción de la Ley Nacional de Educación no da margen a la discrecionalidad en la aplicación de los contenidos mínimos que deben enseñarse a lo largo y a lo ancho de nuestro país, por lo que queda en evidencia el incumplimiento por parte de algunas jurisdicciones que no han podido o querido enfrentar un cambio de paradigma que sí ha sido recogido por el ámbito educativo.

Dicho esto, será necesario adentrarse en una comprensión del significado del término “perspectiva de género” y de sus implicancias a la hora de pensar el diseño curricular.

5. Desarrollo

¿LOS DISTINTOS NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR RESPETAN LOS CONTENIDOS ESTABLECIDOS COMO OBLIGATORIOS?

Los contenidos establecidos en la ley de Educación Nacional, reglamentados porel Consejo Federal de Educación mediante los N.A.P, son contenidos mínimosobligatorios que deben ser enseñados en toda institución. Cada provincia tiene el deberde aplicarlos y regularlos en su jurisdicción, con facultad de ampliar los contenidos paralograr una educación integral efectiva.

Cuando el Congreso dicta en el año 2009 la **Ley N° 26.485 “Ley deprotección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales”,** tenía como espíritu que los distintos órganos educativos haganeco de esta ley aplicándola en los diseños curriculares, por ello, se estableció que deberían efectuarse

"*Campañas de educación y capacitación orientadas a la comunidad parainformar, concientizar y prevenir la violencia contra las mujeres en los ámbitos en quedesarrollen sus relaciones interpersonales."* (Ley N° 26.485, 2009, Artículo 10, inc. 1).Continuando en la misa línea se ordena alMinisterio de Educación de la Nación, *"Articular en el marco delConsejo Federal de Educación la inclusión en los contenidos mínimos curriculares dela perspectiva de género, el ejercicio de la tolerancia, el respeto y la libertad en lasrelaciones interpersonales, la igualdad entre los sexos, la democratización de lasrelaciones familiares y la vigencia de los derechos humanos y la deslegitimación demodelos violentos de resolución de conflictos y de la "violencia contra las mujeres enel espacio público" conocida como "acoso callejero"; y "Promover larevisión y actualización de los libros de texto y materiales didácticos con la finalidad deeliminar los estereotipos de género y los criterios discriminatorios, fomentando laigualdad de derechos, oportunidades y trato entre mujeres y varones."* (Ley N° 26.485, 2009, Artículo 11, incisos a) y e)).

- **LEY PROVINCIAL vs LEY NACIONAL**

La Ley de Educación de la provincia de Salta **(**Ley N° 7546) promulgada en elaño 2008, hace referencia a la cuestión de género de manera muy genérica y ambigua dispone, por ejemplo: *"Incorporar en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la diversidad cultural..."* (Ley N° 7.546, 2008, artículo 54, inc. c); *"Son objetivos de la Educación Rural: Promover la igualdad de oportunidades y posibilidades, asegurando la equidad degénero."* (Ley N° 7546, 2008, Artículo 56, inc. c)

La ambigüedad y el carácter genérico de tales términos dificultan su interpretacióne implementación. Ahora bien, el término equidad se entiende como: "*dar a cada uno loque se merece en función de sus méritos o condiciones"*. La utilización de dicho conceptoen la L.E.P.S, muestra su negación hacia la perspectiva de género, la cual no se encierraen una cuestión binaria sino que comprende aquellos géneros que se encuentran másvulnerados, humillados y subordinados a las relaciones de poder.

Ni la normativa local vigente en materia educativa, ni mucho menos el diseñocurricular muestra una apertura de tipo inclusiva así como tampoco reflejan unaintención de abordar la perspectiva de género desde un lugar que vaya más allá de la meracuestión binaria.

Las instituciones deben implementar y aplicar el diseño curricular, el cual debeser una manifestación directa de lo establecido en los N.A.P y de lo normado a nivelNacional (Ley 26.206 y Ley 26.485).

Los diseños curriculares deberían abandonar la enseñanza prescriptiva decontenidos y elegir una formación del tipo integral del adolescente como futurociudadano, en este sentido es imprescindible un enfoque interdisciplinario.

-**ELDISEÑO CURRICULAR DE FEyC DE SALTA: SU CONTENIDO Y ENFOQUE.**

El Diseño Curricular de la provincia de Salta en su fundamentación general admitetres formaciones que consisten en el ejercicio pleno de la ciudadanía, el mundo del trabajoy los estudios superiores. De esta lectura no surge ni específica ni implícitamente lamención a la educación sexual integral ni a las cuestiones de género.

En cuanto a los contenidos de Formación Ética y Ciudadana, se omite referenciaalguna a la perspectiva de género y lo que implica su importancia a la hora de enseñarlo, de reconocerlo y respetarlo.

Tampoco es posible visualizar mención o diálogo alguno con otros espacios curriculares que tengan

que ver con los contenidos mencionados. La fundamentación está sustentada en definir conceptoscomo ética, ciudadanía, participación, sujetos de derechos, pero en ninguno de suspostulados puede inferirse un enfoque con perspectiva de género. Al tratar laenseñanza de la convivencia, la misma tampoco menciona componentes relacionados con la perspectiva de género, sino que más bien sobrevuela la idea de valores, pensamiento crítico, escucha, incluso menciona la posición del docente en cuanto a una beligerancia activa o neutral (Trilla,1995). Pero ni aun así logramos identificar alguna referencia a los contenidos de ESI ocuestiones de género.

Al hacer un recorrido por los ejes que componen la asignatura Formación Ética yCiudadana, aparecen algunas menciones relacionadas con la reflexión y la comprensiónde los estereotipos, de la diversidad, la dignidad e identidad, y sobre situaciones deviolencia y discriminación. Dichos contenidos, sin embargo, se encuentran englobadosen términos muy generales que no permiten inferir un enfoque puntual de género. Citamos por caso tituloscomo "En relación con la reflexión ética" o "En relación con los derechos humanos y losderechos de niños, niñas y adolescentes".

Si se miran con perspectiva de género los procesos educativos y la vida cotidianaen todos los niveles se ve la transmisión de una mirada hegemónica y estereotipada acercade lo femenino y lo masculino, quedando así, la cuestión de género en una posturaminimizada y binaria.

Entendemos que la temática debe ser abordada desde una visión universalista delos Derechos Humanos por lo que nominar los tipos de violencia sería insuficiente y soloquedaría en una transmisión de tipo teórica. Para lograr una comprensión más acabada yque los estudiantes puedan identificar con situaciones de la vida real, es necesario implementar en la práctica de su enseñanza, el enfoque de tratados internacionales comola Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra lamujer, y las pedagogías feministas, que surgen delos movimientos sociales femeninos que tuvieron quesuceder para lograr el reconocimiento de estos derechos a nivel internacional. .

- **¿CÓMO INCORPORAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA DE CIUDADANÍA?**

Abordar una mirada tan delicada y actual como es la perspectiva de géneroimplica mucho más que enseñar la normativa vigente al respecto. Es fundamentalreflexionar, ayudar, hacer saber, aconsejar y brindar herramientas que muchas vecesexceden lo meramente prescripto en el currículum.

Los docentes tienen el deber de debida diligencia, esto implica hacer uso de lassituaciones de violencia para enseñar, siempre en un espacio de confianza y seguridadpara los alumnos, el aula debe ser pensada como un espacio para la interrogación y paraponer en evidencia las contradicciones que se encuentran en la sociedad (Kandel, 2012).

Una mirada y enseñanza con perspectiva de género, tiende a cuestionar las acciones discriminatorias, de desigualdad y de exclusión, no sólo hacia las mujeres sinopara aquellos grupos minoritarios que están en la búsqueda de su identidad (LGTB IQ +). La perspectiva de género es una herramienta que busca dejar atrás la discriminación pordiferencias biológicas que responden a estereotipos, respondiendo a la primera leyhumana que todos somos iguales.

Cuando hablamos de estereotipos de género, y en relación a una cuestiónsocialmente controvertida, nos referimos a aquellas ideas o creencias arraigadas y relacionadas con cuál es o cuál debería ser el rol de los hombres y las mujeres en la sociedad. Los estereotipos de género no tienen ninguna justificación científica odemográfica y, por lo general, se dictan de forma inconsciente. Estos atribuyen rasgos, actitudes, comportamientos y patrones a cada uno de los géneros, los que son

compartidos por muchas personas y, por lo tanto, forman parte del imaginario de una determinada comunidad.

Con el correr del tiempo, adquieren fuerza en función de la cantidad de personas que los comparten, ya que se incorporan a través del aprendizaje en la socialización y noexiste justificación racional. La mayoría de las veces influyen en conductas y actitudes, convirtiéndose en ideas difícilmente refutables, que solo pueden ser corregidas odesmontadas con herramientas como la educación.

Cualquier estereotipo, sin importar sus características, es irracional y podría suponer consecuencias negativas para los afectados. Debido a que son los que definen el rol de una persona en función de su sexo y, con ello, establecen metas y expectativas socialestanto del hombre como de la mujer. Todo ello conlleva a marcar una evolución ydesarrollo diferentes desde la infancia que podrían dan lugar a situaciones de desigualdady de discriminación.

Se debe buscar que el alumno construya su propio criterio, de forma autónoma e informada, que no reproduzca conceptos arcaicos y paradigmas dominantes. Este desarrollo se puede lograr mediante el trabajo en proyectos, movilizando sus intereses, inquietudes y preocupaciones.

6. Conclusiones:

PROPUESTAS PARA INCORPORAR LA MIRADA DE GÉNERO EN EL DISEÑO CURRICULAR SALTEÑO DE FEYC.

Los contenidos relacionados con ESI o perspectiva de género no se encuentranpresentes en el diseño analizado el que está atravesado por una lógica prescriptiva, muylejos de lo dispuesto en los lineamientos referidos.

Hay una demanda por parte de la sociedad que debe ser atendida. Losadolescentes, exigen cada vez más compromiso por parte de sus educadores y no puedenser conformados con explicaciones que recuperan una discusión que se encuentra vigentedesde hace más de un siglo.

En este sentido estamos convencidas de que la educación es una herramientaesencial de transformación social. Volver a pensar cada espacio desde una mirada con perspectiva de género es elpaso más importante que se debe realizar.

El mayor éxito social en cuestiones de género es que éstas ya no existan y que lasdiferencias entre hombres y mujeres sean solamente biológicas y no conlleven ningúnparámetro del entorno y contexto social. La equiparación entre hombres y mujeres llegarácuando nadie hable de estudios de género, de acciones positivas, de programas de paridad,de mainstreaming de género y de todas las futuras medidas sociales que se tomaránencaminadas a la desaparición de la desigualdad entre géneros en la sociedad de hoy endía.

Como docentes entendemos que tenemos un rol crucial al momento de decidircómo encarar los temas que a todas luces presentan un grado de controversia que divideaguas. Con sus más y sus menos, la normativa actual ha sabido recoger los cambios quehan venido ocurriendo, sobre todo, en los modelos a seguir por los adolescentes.

Sin embargo, queda todavía un largo recorrido. La segmentación de contenidosdebe dar lugar a un enfoque multidisciplinario y en el que todas las voces sean escuchadas.La jurisdicción elegida para este trabajo parece haberse quedado detenida en el tiempo entanto no ha sabido reflejar en su diseño los contenidos relacionados con la perspectiva degénero, la educación sexual integral, entre otros. No es momento de continuar discutiendo. Es momento de descontextualizar, de deconstruir y

deconstruirnos si verdaderamente aspiramos a formar ciudadanos responsables.

Son muchas las estrategias, acciones y planes que se pueden llevar a cabo en las instituciones escolares, las cuales serán efectivas cuanto más pronto comiencen a implementarse en el aula. Podrían llevarse a cabo políticas tales como:

-Incluir la igualdad de mujeres y hombres en el proyecto educativo, en las programaciones curriculares y en la asignación de responsabilidades y espacios.

-Realizar periódicamente formación en el tema para los docentes y estrategias para favorecer la educación en igualdad de género.

-Introducir materiales escolares, recursos pedagógicos, textos, videos y proyectos educativos no sexistas. Trabajar contenidos que fomenten los valores de igualdad (empleando por ejemplo canciones, libros y modelos que aporten una visión nueva y más acorde con la igualdad entre los sexos).

-Fomentar el uso de juguetes y juegos neutros, cooperativos y compartidos.

- Aplicar y fomentar la enseñanza de la Ley Micaela de capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado (Ley 27.499, 2019)

Las opciones son diversas y algunas de las anteriores podrían trabajarse de modo tal que puedan ser incluidas en el DC salteño, resultando significativas para allanar el comienzo.

La enseñanza de laciudadanía no puede conformarse con preparar futuros ciudadanos responsables queparticipen en la vida política o que conozcan la Constitución Nacional. Es ahora cuandohay que resignificar viejos contenidos y animarse a atravesar aquellos que han estado, y están aún hoy, ausentes.

7. Bibliografía

CORONADO, Mónica: Competencias sociales y convivencia (2012) - Noveduc Libros- Ediciones novedades educativas de México S.A. de C.V.

ENCABO, A., La enseñanza de la formación ciudadana por medio de las normas curriculares. En BATIUK, V. “Las políticas para el área deFormación Ética y Ciudadana en la educación secundaria”. Bs.As., CIPPEC, 2012. Disponible en línea. (Cap. 4)

GUERSCHBERG, K., “Alfabetización jurídica” En SEDA, J. (comp)“Difusión de derechos y ciudadanía en la escuela”, , Bs. As, EUDEBA,2012. (Cap. 8)

KANDEL, V., Educar para deliberar: una forma de construir ciudadanía.En SEDA, J. (comp) “Difusión de derechos y ciudadanía en la escuela”, Bs. As, EUDEBA, 2012. (Cap. 6)

SEVERINO, Moira. “La formación ciudadana en perspectiva de género.Apuesta gubernamental y reacción eclesiástica en torno a la materiaConstrucción de Ciudadanía para la Educación Secundaria de la Prov.Buenos Aires”. Trabajo Final Integrador. Universidad Nacional de LaPlata. Introducción y Capítulo 2.

Ley de Educación Nacional N° 26.206, 27 de diciembre de 2006.

Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, N° 26.485, 1° de abril de 2009

Ley de Educación de la provincia de Salta, N° 7546, promulgada por decreto N° 5986 del 22 de diciembre de 2008.

Enseñanza del derecho penal. Una clase sobre el tipo penal de femicidio.

Yamila Guzovsky*

Este trabajo fue realizado en el marco de la materia "Didáctica especial de la disciplina" de la Carrera Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, y consiste en la elaboración de un plan de clase para ser desarrollado en la materia "Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal" en la mencionada Facultad sobre el tipo penal de femicidio y en la argumentación las decisiones pedagógicas tomadas al respecto.

Mi clase comienza con la presentación del tema que se abordará -femicidio- y con la descripción de los momentos en las que se desarrollará para que el/la alumno/a pueda enmarcarla, y prever y anticipar las actividades.

En segundo lugar, dividiré a los/as alumno/as en grupos de a 3 -formados por los/as compañeros/as que estén sentados/as al lado, porque la distribución de los bancos en las aulas de la aludida Facultad hace difícil otra organización- y les repartiré los casos anexados que yo construí, que tienen conexión directa con el tema, para que expliquen por qué fueron calificados como femicidios. Elijo el análisis de casos como estrategia de enseñanza porque estos diseños narrativos han mostrado la eficiencia de su tratamiento para favorecer los procesos comprensivos (Litwin, 2008, p. 94). Esta es una estrategia novedosa e interesante para el tratamiento del tema "femicidio", ya que busca despertar el interés de los/as estudiantes e invitarlos/as a pensar, estimulan la reflexión y la búsqueda de razones. Los casos que construí incluyen personas de carne y hueso y encierran dilemas, situaciones problemáticas de difícil o compleja resolución. Para confeccionarlos me basé en hechos de jurisprudencia, porque con esta estrategia se trata de incorporar a la vida del aula una pequeña parcela de la realidad. Intenté que sean atrapantes, que provoquen discusión, que inciten a reconocer controversias y que desafíen a las y los estudiantes. Mi idea es que estos casos tiendan un puente con los temas sustantivos y relevantes que pretendo enseñar (cosificación de la mujer, sentido de propiedad hacia ella, utilización del hijo de la mujer para lastimarla, estereotipos).

Por otra parte, opto por el trabajo grupal porque considero que el confronte de ideas es un potente motor de aprendizaje. Como explica Litwin (2008, p. 107), las prácticas solitarias y competitivas son ajenas a una cultura fraterna en el aula. En cambio, en el aprendizaje cooperativo la heterogeneidad en los grupos provoca la ayuda de unos/as y otros/as y los intercambios favorecen el crecimiento. Creo que el grupo es un lugar privilegiado para dar cuenta del nivel cognitivo, de las ideas y representaciones, y que al explicitarlas en un grupo de pares se promueve un proceso de negociación que favorece el aprendizaje. Entiendo que enseñar a trabajar con otros/as y a apreciar el valor de la ayuda para nosotros/as y para los demás es también enseñar a vivir en democracia. Por último, quiero agregar que intentar mirar con los ojos del/de la otro/a amplía el punto de vista y ayuda a mirar en perspectiva, que es una de las características de lo que Maggio (2012, p. 50) llama "enseñanza poderosa" -entendida como aquella con potencia, que deja huellas-.

Mi papel, durante este momento particular de la clase, será el de circular por el aula, escuchando e interviniendo solamente si los/as alumnos/as no están analizando el caso de manera correcta y a

* Docente de "Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal" en la Cátedra del doctor Slokar - Facultad de Derecho (UBA) yamilaguzovsky@hotmail.com

disposición para contestar dudas, porque opino que es importante fomentar la independencia y la auto gestión del grupo y no avasallarlo. Pero también es crucial estar atenta a posibles errores conceptuales para aclararlos y prestar especial atención a que todos/as participen y, si hay algún/a alumno/a al que esto le cuesta, orientar al grupo para que todos los miembros puedan ser escuchados. Entonces, mi intervención se limita a la ayuda óptima para alentar a los/as estudiantes a que participen solamente en los casos en los que la dinámica no favorezca la integración de todos/as. Mi función será apoyar a los/as alumnos/as para que cooperen entre sí, alentando a los que no colaboran o tienen dificultes para hacerlo. En palabras de Mazza (2014, p. 3), seré una "gestora", administrando los modos de participación y mediando en situación de conflicto.

De seguido, se hará una puesta en común que sirve para que todos los grupos puedan expresarse, ser escuchados y enriquecerse con los casos y los puntos de vista de los otros/as. La recapitulación es útil para ordenar las ideas que van surgiendo de la puesta en común y voy a anotarlas en el pizarrón para que queden visualmente patentes y para que ayuden a fijar los conceptos importantes.

Luego, formularé una exposición dialogada. Descarté la exposición magistral -centrada en el/la docente y su discurso "monogestionado", en la que los/as estudiantes reciben información pasivamente- porque, si bien es económica en términos de planificación y flexible, Litwin (2008, p. 63) señala que tiene una cuota de autoengaño porque el/la docente percibe que dio la clase bien y entiende que el tema se aprendió, pero es común que el/la estudiante no comprenda. En esta misma dirección, Finkelstein (2007, p. 2) observa dos problemas de las clases expositivas: promueven el aprendizaje pasivo y alientan a los/as alumnos/as a la mera tarea de escuchar y absorber información, pero no necesariamente a interrelacionar ideas; y no le permiten al/a la docente evaluar la comprensión de los/as estudiantes. Por estas razones es que la descarto y opto por una exposición dialogada basada en el diálogo entre profesor/a y alumnos/as como una forma de intercambio de conocimientos y experiencias cuyo objetivo es la producción de saberes. En esta línea, creo mejor buscar la participación del/de la alumno/a en el proceso, lo que responde a un modelo pedagógico que enfatiza el proceso de interacción entre personas. De esta manera, alumnos/as y docente se constituyen alternadamente en emisores/as y receptores/as, creándose y recreándose como interlocutores/as esenciales del proceso formativo.

Por lo tanto, me propongo formular una exposición dialogada y a recurrir a la pregunta para eliminar la pasividad del/la estudiante y favorecer la co-contruccion del conocimiento. De esta manera, promuevo la libertad intelectual creando puentes que facilitan el proceso de aprendizaje y generan un clima de confianza donde el error no es sancionado sino retomado y trabajado. En ese mismo sentido, Finkelstein (2007, p. 7) destaca que la interrogación didáctica es considerada la base de la estrategia de enseñanza. Por esa razón es que formulo preguntas en mi clase que suponen una demanda, es decir, un pedido de respuesta que favorece la reflexión del/la alumno/a y promueve el pensamiento crítico. Las preguntas que formularé, en tanto estimulantes, permiten reconocer la significatividad de un aprendizaje, estimular al/a la estudiante y conducir el proceso de aprendizaje. Aquí creo pertinente citar una frase que refleja el porqué de mis preguntas: "la construcción del saber puede ser concebido como una asociación entre buenas preguntas y buenas respuestas" (Finkelstein, 2007, ps. 10 y 11).

Aclaro que no formularé preguntas en demasía, para no agobiar a los/as alumnos/as, y que dejaré margen de tiempo para la respuesta del/de la estudiante para que el clima de la clase se vuelva

relajado y permita mayor calidad de las respuestas, y también para motivar al/a la alumna a responder en la medida en que genero un ambiente de confianza.

Por otro lado, destaco que las preguntas que enunciaré se proponen llevar a cabo un proceso de búsqueda de razones que justifiquen las respuestas e incitan a buscar soluciones. Evitaré las preguntas absurdas y seleccionar siempre a los/as mismos/as alumnos/as para que responda ni responderé la pregunta antes de que lo haga el/la estudiante. También evitaré las preguntas que puedan desorientar al/la estudiante o que difícilmente se entiendan dada su complejidad. Por el contrario, elaboré preguntas para orientar y ayudar a pensar, mayormente metacognitivas porque reconozco el valor de generar cada vez mejores procesos de pensamiento, ya que se trata de "actitudes asociadas con el pensamiento reflexivo y crítico" (Litwin, 2008, p. 82). Sostengo que permiten comprender más profundamente los temas desarrollados, estimulan las habilidades para utilizar eficazmente los procesos cognitivos y alientan a la adquisición de nuevos conocimientos porque el único requisito es argumentar correctamente.

En otro orden de análisis, resalto que las preguntas que me propongo formular en la primera exposición dialogada son de análisis, porque aluden a una reflexión inteligente en torno a hipótesis o posibles soluciones. Sin embargo, las que haré durante la exposición dialogada recapituladora son de evaluación, para que los/as alumnos/as juzguen cuáles con las virtudes y los defectos de las distintas redacciones de los tipos penales. Ambos niveles de preguntas evitan aquellas que se contestan por azar o por sí o no.

En definitiva, entiendo que las preguntas en mi clase cobran sentido porque ayudan a comprender mejor y estimula las construcciones de niveles complejos de pensar.

Cabe agregar que, como puede observarse, la interrogación en mi clase no tiene como fin la comprobación de un saber adquirido con fines evaluativos, sino otorgarle al/a la estudiante libertad para efectuar operaciones lógicas en procesos complejos como la comparación, le reflexión y la contrastación. Incluyen preguntas de comprensión, en la que el/la alumno/a debe demostrar la organización de información y relacionarla (por ejemplo, cuando pregunto "cuándo matan a una mujer, ¿es siempre femicidio?", espero que hayan comprendido que se requiere también el elemento "violencia de género" para la configuración del tipo), de aplicación (cuando reparto los casos y pido que se aplique la información a situación concretas), de análisis (cuando solicito que comparen el tipo penal argentino con otros) y también de evaluación (cuando solicito que opinen sobre la conveniencia de la adopción de uno u otro tipo penal). Las preguntas de comprensión son convergentes, ya que están enfocadas a la comprensión de los conceptos dados, las de aplicación y de análisis son divergentes, ya que son más amplias y suponen respuestas varias que favorecen la discusión y el debate, y, finalmente, las de evaluación son, justamente, evaluativas porque suponen la elaboración de un juicio de valor.

En fin, varío la tipología de preguntas de manera tal de que todos los/as alumnos/as se sientan estimulados/as a responder y no llegar al hastío. Creo que el tipo de preguntas pensadas apuntan hacia la reflexión, abren nuevos interrogantes, permiten reconstruir conceptos y conectarlos con conocimientos previos a la vez que promueven prácticas metacognitivas, todo lo cual implica un proceso genuino de aprendizaje.

No es ocioso aclarar que cuando la respuesta sea parcialmente correcta, pediré aclaraciones y ampliaciones a través de preguntas reconducidas de manera de favorecer la reestructuración cognitiva del/de la alumno/a.

En la siguiente etapa de la clase, entrego a cada grupo constituido por 6 estudiantes -me parece adecuado cambiar la cantidad de integrantes del grupo para que aprendan a trabajar tanto en grupos grandes como en pequeños- una redacción del tipo penal de femicidio estatuido en otro país para que realicen un análisis comparativo con el argentino. De esta manera, pueden conocer cómo está tipificado el delito en otro país y, al compararlo con el tipo penal argentino, vuelven a retomar el conocimiento que se explicó anteriormente e interrelacionan ideas. El ejercicio de comparar es cognitivamente más complejo y rico que el de meramente leer y memorizar los tipos penales de distintos países y requiere un plus de comprensión.

Después realizaré una puesta en común en un cuadro comparativo en el pizarrón para que todos los grupos puedan expresarse y conocer los tipos penales que analizaron los otros grupos. Revisaré que los grupos hayan podido encontrar las diferencias y las similitudes entre el tipo penal que les tocó analizar y el argentino y, si no lo han podido hacer, los guiaré mediante preguntas para que logren el objetivo. Así, se enriquecen escuchando los fundamentos de otros grupos y ejercitan la argumentación.

A continuación, realizaré una exposición dialogada recapituladora de conceptos para poder verificar el aprovechamiento de la clase, lo que permite que el/la alumno/a revise los contenidos fundamentales trabajados y realice una síntesis de éstos. Finalmente, daré las pautas de lectura para próxima clase para que puedan organizarse mejor.

Como última observación, creo que la temática del femicidio es interesante para pensar el papel del feminismo en la enseñanza del Derecho porque permite observar la realidad a través de lentes de género y así, como explica MacKinnon (2005, p. 159), reexaminar la realidad jurídica y social existe a la luz de la subordinación de la mujer. Estudiar este tipo penal permite poner el foco en diversas temáticas como los estereotipos, el maltrato doméstico, la cosificación, los abusos, la consideración de la mujer como posesión y su status desigual basado en el género. Mi clase ayuda a revelar las estructuras más profundas que recorren y subyacen los tópicos jurídicos tradicionales e intenta integrar el género. La última pregunta recapituladora de mi clase es acerca de la eficacia del Derecho Penal para disuadir respecto a la comisión de este tipo de delitos, ya que la cárcel no reduce la cantidad de femicidios, y así lograr que los/as estudiantes se replanteen el rol de la justicia penal. Esto da cuenta de un abordaje teórico actual, que es otra de las esferas de lo que Maggio (2012, ps. 46/47) llama “enseñanza poderosa”, que da cuenta del modo de entender un tema en la actualidad con todo el debate, controversia, dificultad y matices que ello implica, y reconocer los interrogantes abiertos que justifican que se siga construyendo conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

Finkelstein, C (2007) *La comunicación en el aula y si vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica*. UBA, OPFYL.

Liwin E. (2008) *El oficio de ensenar: condiciones y contextos*, 1ra. Ed, Buenos Aires: Paidós.

MacKinnon, C. (2005) *Integrando el feminismo en la educación práctica*, Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires, año 3, numero 6, primavera 2005, ISSN 1667-4154, ps. 157-174.

Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. 1ra. Ed, Buenos Aires: Paidós.

Mazza, D, *El sentido de la enseñanza: Una mirada sobre lo que sucede dentro de las aulas. De la obsesión por la eficacia hacia la complejidad del medioambiente. El aporte del enfoque clínico. Las clases como espacios de construcción del sentido*, artículo publicado por la Revista Noticias, Editorial Perfil el 6 y el 14 de diciembre de 2014.

Transversalizar el feminismo

Sofía Lanzilotta[*] y Lucía Montenegro[**]

Resumen: Nos proponemos reflexionar acerca de la existencia o ausencia de la perspectiva de género en la formación de les abogades, interrogante que nos conduce directamente a los programas de enseñanza de las universidades, particularmente, de las facultades de derecho.

En concreto, la inserción y consecuencias que tienen o podrían tener las materias de especialización que ahondan en temas, como el feminismo o los derechos de las identidades femeninas y disidentes. Como también la experiencia práctica reciente de la Red de Profesoras, en la facultad.

La práctica de la enseñanza no es sólo transmisión de contenidos temáticos –como podría ser derecho penal, derecho civil–. Sino también, respecto de valores y sentidos de justicia, atravesados por una concepción específica o diversa del derecho y por múltiples discursos jurídicos que la atraviesan; que indudablemente se ve modificado por la perspectiva género trasversal.

Así nos surgió la necesidad de reflexionar sobre la incidencia de la propuesta formativa de las carreras de derecho en relación con el perfil profesional de sus egresados. En particular, en lo atinente a la incorporación de valores que se traduzcan en un sentido de igualdad –género sensible– en el ejercicio del derecho.

I.Introducción

"*En la facultad de derecho de la Universidad de Buenos Aires, coincidentemente, se estaba articulando un movimiento muy* ***interesante e inédito: la Red de profesoras de derecho. Docentes dispuestas a revisar no sólo las condiciones particulares de las carreras y la currícula con una perspectiva feminista,*** *a hacer de la teoría una forma particular de praxis con responsabilidad epistémica, sino también a apoyar el debate sobre el aborto con los mejores recursos de los que la disciplina jurídica y el feminismo crítico dispone*."[1].

En estas líneas nos proponemos reflexionar acerca de la existencia de la perspectiva de género en la formación de les abogades, interrogante que nos conduce directamente a los programas de enseñanza de las universidades, particularmente, de las facultades de derecho.

Estamos en condiciones de afirmar que la práctica de la enseñanza no es sólo transmisión de contenidos temáticos –como podría ser derecho penal, derecho civil–. Sino también, respecto de valores y sentidos de justicia, atravesados por una concepción específica o diversa del derecho y por múltiples discursos jurídicos que la atraviesan; que indudablemente se ve modificado por la perspectiva género transversal.

---

[*] Abogada, Universidad de Buenos Aires. Auxiliar docente del Departamento de Derecho Penal y Criminología, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Magister en Derecho Penal por la Universidad de Sevilla, España.

[**] Abogada, Universidad de Buenos Aires. Auxiliar docente del Departamento de Derecho Penal y Criminología, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Especialista y Maestranda en Derecho Penal por la Universidad Torcuato Di Tella.

[1] MAFFIA, Diana. Prólogo. Aborto: la marea verde desde el derecho. Editores del Sur, Buenos Aires, 2019. Página 12.

Surge así, la necesidad de reflexionar sobre la incidencia de la propuesta formativa de las carreras de derecho en relación con el perfil profesional de sus egresados. En particular, en lo atinente a la incorporación de valores que se traduzcan en un sentido de igualdad –género sensible– en el ejercicio del derecho.

La Revolución Francesa y la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano son los hechos fundantes para la adquisición de los derechos de ciudadanía. La categoría de ciudadano no fue universal en sus comienzos, al quedar excluidos los hombres sin propiedad y las mujeres. Ellos y las minorías (o mayorías) étnicas quedan "fuera" del contrato y viven en el Estado de naturaleza.

La Revolución Francesa instala el contrato social, *metáfora fundadora de la racionalidad social y política de la modernidad occidental* (DE SOUSA SANTOS: 2005) que legitimado por la "inexistencia de excluidos", excluye a la mayoría, pero sienta las bases para que los mismos comiencen una lucha por el reconocimiento de sus derechos. El autor afirma que los excluidos de un momento surgen como candidatos a la inclusión y son **incluidos** en un momento ulterior. Pero los nuevos incluidos sólo lo serán en detrimento de nuevos- o viejos- excluidos.

La naciente democracia moderna excluyó a las mujeres, los pobres, y las minorías religiosas y étnicas. La noción de que "hombre y ciudadano" representan a toda la humanidad no es real, y ello lo demuestra la suerte que corrió Olimpia de Gouges, quien redactó en 1791 «*La Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana* », y dos años después Robespierre ordenó guillotinarla «por haber olvidado las virtudes de su sexo para mezclarse en los asuntos de la República», y sus compañeras fueron envíadas a centros psiquiátricos. Mientras que la «*Declaración de los Derechos del hombre y el Ciudadano*» establecía en su **artículo primero**: Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales sólo pueden fundarse en la utilidad común. En el artículo primero de la declaración redactada por Gouges se proclamó «La mujer nace libre y permanece igual al hombre en derecho. Las distinciones sociales solo pueden estar fundadas en la utilidad común».

Andrea Dworkin nos inspiró a pensar en que estamos dispuestos a pensar muchas cosas, pero aun nos resistimos a cambiar la forma en que se piensa (en WomanHating New York 1974, pág. 202)

La importancia de utilizar casos con perspectiva de género

Es común ver en los cursos de derecho penal, en particular, pero no limitado a, el curso de "Elementos del Derecho Penal y Procesal Penal" ver en la clase sobre delitos de omisión el ejemplo de la madre que deja de amamantar a su hijo/a. Hay otros ejemplos "famosos", particularmente de quienes cumplen un rol genérico de garantes en una sociedad: profesionales de la medicina, guardavidas, fuerzas de seguridad, personal del servicio de bomberos/as, etc. Pero, sin embargo, "el caso" suele ser la madre que deja de alimentar a su bebé. La madre que, errada en su comprensión de lo que conlleva ese rol, descuida a su pequeño, que o bien muere o bien resulta lesionado producto de aquel descuido. La madre que omite auxiliar o denunciar al padre que golpea a los/as niñes y cuya omisión "provoca" también la muerte de las víctimas. La mala madre. Es ese ejemplo, y no cualquiera de los otros, el que vemos en "Antognazza"[2], de la CSJN y es ese ejemplo el que vemos nuevamente en "Rosas"[3], también del máximo tribunal del país.

[2]CSJN, Fallos 330:4945
[3]CSJN, R. 730. XLVI., resuelta el 20 de agosto de 2014.

Con esos ejemplos en mente es que abordamos un pilar fundamental del estudio del derecho penal, por poner un caso puntual que se repite una y otra vez en muchas de las clases. Abordar la legítima defensa como si los casos de mujeres golpeadas que se defienden (y luego son condenadas) no existieran en nuestra jurisprudencia. De hecho, como señala una breve reseña de los fallos sobre el tema, ni el poder judicial (en particular de instancias inferiores), ni la doctrina especializada ha tratado el tema con la profundad y seriedad suficientes. En aquellos casos en los que están claramente presentes los elementos de la causal de justificación, los/as operadores/as judiciales deciden no reconocerlos como tales y, en los casos difíciles, tampoco se hace un esfuerzo interpretativo para entender la legítima defensa en un contexto claro y probado de violencia de género.

Este tipo de abordaje se extiende a otros puntos de los programas de penal. Como si nada tuviera el feminismo para decir acerca de los estados de necesidad justificantes o disculpantes, la coacción, la utilización de la suspensión del juicio a prueba o del juicio abreviado, de la gradación penal concreta dada una escala y como se valoran los elementos que componen el delito o de la ejecución de esa pena.

Se ha discutido desde hace unos años, y cada vez con más frecuencia, la influencia del contexto socio económico y cultural de algunas mujeres víctimas de violencia y sometidas a procesos penales. Son los casos de "GMJ"[4] y "Claudia S.E."[5], ambas mujeres imputadas por delitos de drogas. La primera de ellas, fue absuelta por pedido expreso del fiscal de la causa, luego de que aquél haya ponderado las causas que la llevaron a comercializar estupefacientes, incluyendo la violencia ejercida por su pareja, también imputado. La segunda, en cambio, cobró especial trascendencia luego de que algunos medios de comunicación relevaran su historia: había sido obligada por una red de narcotráfico a traer droga a Argentina desde Bolivia porque no podía costear el tratamiento de cáncer de su hijo de 13 años. En este caso, la Sala 1 de la Cámara Federal de Casación Penal revirtió la condena a 6 años de prisión impuesta por el Tribunal Oral en lo Criminal Federal de Jujuy y absolvió a la mujer, pues consideró que, o bien se trataba de un supuesto de estado de necesidad disculpante, o bien el estado de vulneración a la autodeterminación de la imputada había sido de tal magnitud, que debía aplicarse la eximente del art. 5° de la ley 26.364, que exime de pena a las acusadas de trata de personas que a su vez hayan sido víctimas de la propia red.

Cómo señala MacKinnon: "*El estatus de las mujeres es una realidad pública que en buena medida construye el ámbito de lo privado y, a la vez, una realidad privada que estructura profundamente el orden público; cada uno corta transversalmente, influye y, en parte respalda al otro*"[6].Por ejemplo, que las garantías constitucionales se cumplan efectivamente en igualdad de género, termina redundando en una cuestión de derecho privado. Entonces la autora se cuestiona si es necesario volver a repartir en el programa de enseñanza del derecho las cartas entre el público y el privado. Propone pensar en el caso del derecho de daños, y reflexiona que los daños sufridos por las mujeres son una parte del derecho de daños, es decir derecho privado; lo que es diferente a ver el derecho de daños, en su totalidad, desde una perspectiva de género. Sigue reflexionando sobre la necesidad de incorporar el feminismo en la enseñanza del Derecho, para volver a evaluar los elementos subjetivos de cada instituto.

[4]Tribunal Oral Federal nº1 de Rosario, "GMJ", FRO 41000359/2010, resuelta el 7 de septiembre de 2016.
[5]Juzgado Federal nº2 de Jujuy, "Suárez Eguez, Claudia", causa nº 20356/2017, resuelta el 11 de diciembre de 2018.
[6]MacKinnon. Op. Cit. Pág. 162

Otro caso que trae para reflexionar, es el del aspecto subjetivo de la responsabilidad penal, es decir dolo o imprudencia, desde una perspectiva de género. Lo que nos impone reflexionar sobre los casos de las mujeres agredidas en supuestos de violencia doméstica, casos en los que la aplicación de los estándares de legítima defensa suelen dejar afuera estos presupuestos; es que evidentemente "el hombre medio" no es una mujer. Pensar los casos de legítima defensa desde un enfoque de género significa repensar, por ejemplo, la categoría de "inminencia" en el ataque, en el entendimiento de que este tipo de violencia no cesa, sólo se interrumpe momentáneamente y que el hecho de que no exista un hecho concreto al momento de la reacción. También implica comprender que el "medio racional" muchas veces no es necesariamente proporcional, sino el que podía ser eficaz para el fin propuesto; o aquel disponible para la víctima de violencia que se defiende[7].

MacKinnon continúa con el caso de los contratos, y pone el ejemplo del contrato matrimonial, en donde entiende que no se tuvo en cuenta la desigualdad social de las dos partes del contrato, por su género, mujeres y varones. En consecuencia plantea la necesidad de revisar la currícula de la materia de contratos.

También reflexiona sobre las jurisdicciones y el poder para concluir que la señora doméstica es una jurisdicción primaria para las mujeres, mientras que para los varones es que lo público el Derecho internacional. La distinción histórica entre el ámbito público y privado como lo masculino y lo femenino, llevado a las esferas del poder.

En el ámbito de lo penal cuestiona la punición de ciertos delitos, entendiendo que hay una cifra es de violencia contra las mujeres no enunciada, y te pregunta que fines podría tener la norma penal como disuasoria. "S*i la cárcel no reduce estos delitos, y si tanto estos delitos como sus autores son más comunes que excepcionales, la justicia penal necesita un replanteo fundamental, y qué mejor lugar para comenzar lo que la facultad de Derecho?*"[8].

Las cuestiones sobre el estatus de los géneros han sido discutidas básicamente en derecho constitucional. Sin embargo, parte de los cursos de derecho constitucional son estructurados alrededor de la "neutralidad" doctrinaria como metodología de pensamiento, como si la neutralidad fuera lo que la doctrina jurídica requiere por definición[9]. Esto es similar a lo que ocurre en Argentina, en donde la neutralidad es sinónimo de masculino –sin decirlo–.

Algo parecido ocurre en torno al derecho probatorio, que soslaya el modo en que la desigualdad se construye en la experiencia colectiva de los grupos subordinados, y la forma en que esas condiciones se refutan.

¿Alcanza reconstruir sólo desde la curricula?

"*Históricamente, las mujeres han sido excluidas de la enseñanza del Derecho tanto como del resto del ejercicio de la abogacía.... Todavía tan pocas mujeres son profesoras de Derecho... Mujeres que enseñan Derecho siguen siendo minoritarias. Experimentamos una irritante combinación de presencia y ausencia*..."[10].

[7] Lanzilotta, Sofía y Montenegro, Lucía, "Sobreseimiento de mujeres víctimas de violencia de género por legítima defensa", presentado en el Encuentro Nacional de Jóvenes Penalistas, el 6 de septiembre de 2018.
[8]Id. Pág. 167
[9]Id. Pág. 169
[10]Id. Pág. 172.

En cuanto a la Argentina, si bien este fenómeno también se da, lo cierto es que docentes auxiliares mujeres son mayoría, mientras que las que son muy pocas son las titulares. Continúa MacKinnon, "*muchas se autocensuran*" como en referencia el proceso por el cual intentan agradar a la autoridad masculina, eligiendo los comentarios para hacer en el aula, y la currícula a desplegar. También destaca el silencio comparativo de las mujeres estudiantes en el aprendizaje, en donde en general no son primeras en levantar la mano para dictar su opinión, fenómeno que también se da en la UBA[11]. Esto mismo señala Lani Guinier, al analizar una serie de encuestas que se realizaron en la Universidad de Pensilvania en el marco de un proyecto de investigación[12] y luego en la Universidad de Harvard[13]

Como señala Ana Clara Piechestein, *"no se trata tan sólo de sumar feminismo a los contenidos. Tomarse en serio el feminismo en su planteo político, supone además intentar generar una transformación del espacio pedagógico para que no continúe alimentando las lógicas tradicionales y androcentristas del ámbito académico formal, que descentralice el rol de lxs docentes como únicxs detentadorxs de saber y horizontalice los intercambios, que promueva la circulación de la palabra sobre todo en quienes suelen ser relegadxs y que se sustente en las experiencias de lxs sujetxs del proceso de aprendizaje"*[14]. En este esquema, incluso las discusiones que podamos tener al interior de los programas de estudio no son suficientes, pese a ser una discusión necesaria, que, como comunidad educativa, nos debemos. Las currículas de estudio son el puntapié inicial para comenzar a dar la batalla de los contenidos de género al interior de las aulas. La perspectiva de género debe estar presente en todas las materias, en particular de la parte general de nuestra carrera, y, en lo que nos importa, en el derecho penal.

Sin embargo, continua Piechestein, *"[t]ambién se presentan algunos desafíos: la puesta en práctica de pedagogías feministas que permitan poner en diálogo el saber académico y otros saberes colectivos y personales en ocasiones encuentra límites, por ejemplo, en el uso de la palabra atravesado por lógicas machistas, por las cuales las voces de lxs estudiantes varones suelen ser las que se alzan en primer lugar para responder una consigna o una pregunta"*[15]. Como ya señalaban MacKinnon y Guinier, las lógicas machistas dentro de las aulas no se limitan a los contenidos pedagógicos sino a la perspectiva con la que se abordan las dinámicas propias de la universidad.

Como nuevamente señala la criminóloga, los textos con perspectiva de género ya existían dentro de la gran biblioteca que tenemos a disposición como docentes de derecho, pero *"hizo falta que se instalara socialmente el feminismo a 'fuerza de acumulación y movimiento' como ha dicho Ileana Arduino, para que se pudiera instalar en las aulas, y se reconociera, o al menos se diera el puntapié inicial, la trascendencia para la comprensión y el análisis del sistema penal y del derecho"*[16].

De estudiantes a operadores/as

La necesidad de educar en el feminismo no es sólo parte de antiguas discusiones, sino que esta cuarta ola trae nuevos desafíos y perspectivas, nuevos temas y puntos de interés, en los que el derecho penal está íntimamente involucrado. Los debates acerca de las distintas violencias sobre la

[11] Ana Clara Piechestein. Criminologías y Feminismos https://www.observatoriodepoliticacriminal.com/Homepage/44.html
[12] Lani Guinier, "Las enseñanzas y desafíos de hacerse caballeros", Revista Academia, Derecho UBA 2005,Año 3, Nº 6, ISSN- 1667-4154, Pág. 52
[13] Id. Pág. 53 y ss.
[14] Ver nota. 13
[15] Ibíd.
[16] Ibíd.

mujer, las perspectivas misóginas de lxs legisladorxs, lxs operadorxs judiciales y demás partícipes de la vida jurídica, son parte de este cambio, de este movimiento del que el enfoque de nuestras clases no puede quedar ajeno.

Para volver a la falta de perspectiva de género entre operadorxs judiciales, sólo basta revisar los resultados del informe sobre casos violencia contra las mujeres en la justicia penal elaborado por la Dirección General de Políticas de Género del Ministerio Público Fiscal[17]. Allí, podemos ver que, de un universo de 137 casos penales finalizados, sólo 6 tuvieron una condena y sólo 1 fue a juicio oral. La amplia mayoría fueron o sobreseídos (56) o archivados (42). A su vez, de 144 causas que permanecieron en el fuero penal nacional, sólo se citó al denunciado a indagatoria en 90 casos y sólo se concretó aquella en 65 oportunidades. De las 54 causas en las que la persona denunciada no fue citada a indagatoria, en 9 de ellas el juzgado le informó que existía una causa y los citó, pero sólo asistieron a la citación en 5 casos. Por último, de las causas relevadas, sólo se realizó una medida de prueba en el 35% de los casos; la prueba pericial, la más compleja y técnica utilizada en los procesos penales, fue la menos utilizada: solamente en 8 o 9 de los casos relevados. Esto es sólo una muestra de la falta de información y preparación de los/as operadores/as judiciales para enfrentar e investigar casos de violencia contra las mujeres. El comportamiento de la justicia en estos casos demuestra, una vez más, que pese a los compromisos internacionales asumidos por el Estado argentino, las causas iniciadas por violencia contra las mujeres ocupa un lugar muy menor y accesorio en el esquema judicial y fiscal. En definitiva, sin duda alguna, los/as estudiantes que no obtienen de la carrera de abogacía la perspectiva adecuada para analizar, perseguir y juzgar estos casos, serán los/as operadores/as judiciales que, el día de mañana, los tratarán con este tipo de parámetros propios del sistema patriarcal.

Palabras finales

En estas líneas nos propusimos recuperar, con una lectura crítica y selectiva, las reflexiones que en el número especial de la revista Academia dedicado a la enseñanza del derecho con perspectiva de género se plantearon. Entre ellas, destacamos a las autoras: Julieta Lemaitre Ripoll, Catherine MacKinnon, Phyllis Goldfarb, Frances Olsen[18] y Lani Guinier.

De estas ideas, nos gustaría destacar la comprensión de los fenómenos sexistas, a partir de la práctica de las mujeres en la academia de derecho, y transformarla en insumo para la enseñanza en esta facultad, a la manera que propone MacKinnon a través de clínicas jurídicas; pero en la currícula teórica de nuestra casa de estudios. Así, subvertir la desigualdad de género a nivel jurídico. El lugar del feminismo en la educación jurídica tiene que necesariamente preocuparse por el proceso, es decir el cómo y no sólo el qué –contenido–; es decir, de manera transversal, incluirse en el programa de estudios.

"*La división entre teoría y práctica, herencia de la dominación masculina, no ha resultado útil a las mujeres, ni conceptual mi prácticamente. Y no estoy segura de que sirva a la enseñanza del Derecho*" opina MacKinnon (con cita de Phyllis Goldfarb)[19].

[17] Disponible en: https://www.mpf.gob.ar/direccion-general-de-politicas-de-genero/files/2019/04/DGPG-La-Violencia-contra-las-mujeres-en-la-justicia-penal.pdf
[18] Frances. *El sexo del Derecho*, publicado en The Po- litics of Law: A Progressive Critique, Nueva York, David Kairys Editor. 1990.
[19] MacKinnon. Op. Cit. Pág. 171.

Es de destacar que la autora –MacKinnon– devela su lista de elementos necesarios para que se haga realidad de la integración del feminismo en la enseñanza del Derecho: "*El feminismo será una realidad la enseñanza del Derecho cuando la información sobre género sea un requisito para todos campo, una parte esencial para sabiendo que hace…. Cuando ellas, y sus puntos de vista y experiencias, así como los de todos los grupos excluidos, sean representados y respetados en los textos y las clases. Cuando las estudiantes mujeres salen con similar facilidad y similares atributos para ocupar un espacio público que los estudiantes varones, y cuando no haya más ejercicios hipotético que involucre violaciones salvajes y explícitas en la totalidad de los exámenes. Por otra parte, el feminismo sea realidad cuando se enseña los estudiantes que casi todo lo que hacen está de un lado otro de la división social verdadera, que incluso al sexo Y pose consecuencias materiales y diferenciales*"[20].

Al final, las autoras que escogimos, reflexionan, y en particular MacKinnon (sin acudir a cifras concretas), pero a modo de pregunta metódica: cuántos varones son secretarios (no alude a secretarios judiciales, sino a la tarea de "secretaria de oficina") y cuántas mujeres son miembros del cuerpo docente de manera formal o como titulares. Para concluir "*cuando también los varones hagan el té para todos, allá guarderías en el edificio, y todos ellos tengan y usen licencia por paternidad*". En referencia a alcanzar la equidad en el ámbito académico. Y cierra: "*y cuando el interés intelectual y personal de las mujeres no sea algo que deba elegirse al precio de una vida como académica jurídica; en otras palabras, cuando ya no se precise coraje para ser feminista en la academia jurídica*"[21].

Nos deja el interrogante incómodo: está postulando el fin del feminismo como su propio triunfo. De cualquier modo los postulados son reales, incluso en términos numéricos, tantos años después, al menos en Argentina.

Aunque las mujeres, muchas veces, no optan entre la vida profesional y académica, o la familia, teniendo que –en términos de Ileana Arduino[22]– hacer mucho más que los hombres para demostrar su valía. Estudiar tanto la teoría tradicional como la teoría feminista, ya que la segunda no es considerada en los altos estratos de la academia como conocimiento formal; de todos modos, siguen/ seguimos siendo excluidas de los espacios jurídicos de poder, en la academia y en el mercado laboral, particularmente el judicial. Seguir trabajando a nivel universitario con programas, contenidos, ejemplos y lógicas propias del sistema patriarcal, nos aleja de la mentada igualdad que procuramos.

En este sentido, hemos de señalar que las cifras, según la Oficina de la Mujer (OM) de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, que actualizó los datos de composición del Mapa de Género en el año 2017 de la justicia argentina, demostró la persistencia de la brecha de género dentro de un esquema de Justicia (incluyendo el Poder Judicial y los Ministerios Públicos) integrado mayoritariamente por mujeres –quienes representan el 56% del total de personal– pero cuyos cargos superiores se encuentran en manos de varones, en un 72%[23].

El ejercicio ideológico político pendiente en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, es sin dudas, recuperar el concepto de feminismo como visión multifacética de la sociedad y del derecho como un todo. En línea con lo planteado por la profesora norteamericana MacKinnon,

[20] Id. Pág. 173.
[21] Id. Pág. 174.
[22]Seminario de lecturas feministas, 14/05/2019, Facultad de Derecho UBA
[23] Disponible en:
https://om.csjn.gob.ar/mapagenero/pages/view/public/informes/resumenmapa2017.pdf

en esta misma revista Academia, en el año 2005, hace casi ya 15 años; lograr transversalizar el feminismo como contenido del programa de estudios de abogacía, en todas las currículas. No contentarnos con meramente proponer alguna materia, un seminario, un grupo de estudios o investigación, que incluya la perspectiva de las mujeres y las identidades femeninas o disidentes. Exigir que todas las materias y en general la enseñanza de la carrera nos contemple como sujetas, protagonistas, desde nuestras perspectivas.

De qué nos servirían los avances en materia de derechos humanos, en jurisprudencia y doctrina internacional, si en las aulas y en el ejercicio de la profesión una vez egresadas, se sigue repartiendo el poder con lógicas masculinas y entre varones; en lo sustancial, se sigue reproduciendo esa injusticia que cuestionamos bajo el manto de la igualdad formal.

En fin, se trata de generar el suficiente contenido crítico para poder transformar el hoy masculino espacio del derecho, sesgado, pretendidamente neutro y objetivo, en un conocimiento (y práctica) verdaderamente ecuánime, respetuoso de las disidencias, plural, ético y en definitiva justo.

El enfoque de género en el desarrollo del currículo optativo de Derecho.

Lic. Aracelys León Rodríguez*

Introducción

La educación como acto político se concreta en la transformación de sus favorecidos, en actores sociales competentes, para examinar el universo en el que existen. El contenido de aprendizaje seleccionado sobre el cual el docente actúe, ha de constituir un saber socialmente relevante. Sin embargo, acontece que los adheridos a los programas tradicionales de las distintas asignaturas, no siempre resultan lo suficientemente multidireccionales con otros factores y saberes; que igualmente transcurren. Por ejemplo, aquellos que guardan relación con el género.

Al referirse al sexismo en las escuelas (Proveyer, et al., 2010), advierte que en general los textos, el currículo oculto y en no pocas vecesel propio currículo explícito son portadores de los valores que la cultura patriarcal exhibe como válidos, legitimando modelos estereotipados de femineidad y masculinidad que contribuyen a reproducir la subordinación femenina y el poder masculino a escala social. Todo ello atenta contrala coeducación y por endecontra la equidad de género en el ámbito educativo ya escala social, habida cuenta del importante papel de la escuela como institución socializadora.

Por otro lado, la UNESCOICSU (1999), refiere:

La estructura de los centros docentes y la concepción de los planes de estudios deberían ser suficientemente abiertas y flexibles a fin de ajustarse a las nuevas necesidades de la sociedad. Los científicos jóvenes deberían aprender a conocer y comprender las cuestiones sociales, así como a estar en condiciones de moverse fuera de su campo de especialización. (p.39)

V. Kandel (comunicación personal, 25 de septiembre de 2020), señala que la universidad, como institución socializadora de saberes y de construcción de entornos más justos, tiene el encargo de impactar en la formación del desarrollo de todos sus estudiantes al trasladarles cómo saber hacerlo. Para ello el anclaje de los enfoques de género - con distribución coherente, democrática, alejado de toda compatibilización- a los espacios curriculares de las diversas enseñanzas, tiene un rol fundamental.

Su expresión en el ámbito jurídico viene dada por el hecho de ser tanto el género como el derecho productos cognitivos y portadores de normas de conductas. El primero se hace presente en la legislación, en la doctrina y en el actuar de aquellos que administran justicia.

La organización del proceso docente educativo de la disciplina de formación específica de Derecho Civil y Familia de la carrera de Derecho, se encuentra integrado coherentemente con objetivos y saberes profesionales de carácter interdisciplinario y dentro de ellos el enfoque de género. Con la ejecución de la optativa Género y Derecho, se persigue desarrollar capacidad de análisis en los estudiantes, para la apreciación del género en el ámbito jurídico cubano. Sobre cómo se injerta el aludido enfoque en el desarrollo del currículo optativo de la carrera de Derecho, se aborda en el desarrollo del presente trabajo.

* Profesora asistente de la carrera de Derecho de Universidad de Cienfuegos ¨Carlos Rafael Rodríguez¨, Cuba. alrodriguez@ucf.edu.cu; aracelysleonrodriguez@gmail.com

Desarrollo

Sobre el carácter patriarcal de las relaciones en la historia de las sociedades clasistas, Engels (1884), expresó:

> La primera división del trabajo es la que se hizo entre el hombre y la mujer para la procreación de hijos. Y hoy puedo añadir: el primer antagonismo de clases que apareció en la historia coincide con el desarrollo del antagonismo entre el hombre y la mujer en la monogamia; y la primera opresión de clases, con la del sexo femenino por el masculino. La monogamia fue un gran progreso histórico, pero al mismo tiempo inaugura, juntamente con la esclavitud y con las riquezas privadas, aquella época que dura hasta nuestros días y en la cual cada progreso es al mismo tiempo un regreso relativo y el bienestar y el desarrollo de unos verifícanse a expensas del dolor y de la represión de otros. (p.27)

Al respecto Lagarde y de los Rió (2012), considera:

> Las sociedades patriarcales han elaborado complejas creencias, mitos, ideologías y filosofías que legitiman las opresiones patriarcales y la expansión del sexismo en la vida cotidiana, en las instituciones, en la dinámica social y en la convivencia. Estas sociedades se aseguran de que difundir el sexismo a través de procesos pedagógicos diversos y permanentes, y exigen a sus miembras y miembros existencias sexistas. El sexismo es generado socialmente porque parte de su organización social, sus mecanismos de funcionamiento, está en las estructuras, y las relaciones sociales recrean formas de dominación basadas en el sexo de las personas y en lo que las personas hacen con su sexualidad. (p.26)

A lo largo de la historia en las diferentes sociedades, el Derecho ha regulado las conductas de hombres y mujeres, reforzado el protagonismo masculino y la sujeción de la mujer, basado en la ficción de su protección como ser más débil. Se ha invisibilizado sus contribuciones y excluido desaberes esenciales como la educación. Batalla que han afrontado por siglos.

Fue John Money en el año 1955, uno de los principales escritores que alude a la categoría género para significar los comportamientos asociados a la identidad masculina y femenina de las personas. En tanto, Robert Stolleren espacio del 23 Congreso Psicoanalítico Internacional de Estocolmo, en el año 1963 introdujo la distinción sexo-género.

Luego en la década de 1970 los estudio feministas, se aplicaron al enfoque que Stoller desplegó. En el universo anglosajón se extendió el término *gender* como expresión de las diferencias sociales y culturales, en oposición a las biológicas existentes entre hombres y mujeres.

Entre 1976 y 1985 en el marco de la Asamblea General de las Naciones Unidas, se proclamó el Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer. En el mismo se busca promover la equidad de género y la disminución de la discriminación hacia las mujeres en ámbitos de la vida cotidiana.

En alusión a los cambios en la situación educacional de la mujer cubana (Proveyer, et al., 2010), señala queel triunfo de la Revolución en 1959 introdujo cambios sin precedentes en la esfera de la educación. La política educacional ha tenido un peso determinante en la política social y en toda la estrategia para el desarrollo. No sólo puede verse asociada a los programas de sistema de educacional general y de la educación superior, también han sido relevantes los programas dirigidos a la formación de capacidades técnicas en las empresas del país que impulsan el desarrollo económico, a la educación de la salud de la población y la educación sexual de la familia.

Sobre la formación profesional (Silva, et al., 2017), indica:

> La formación aparece como un proceso multidireccional mediante el cual se transmiten y reciben conocimientos, habilidades, valores, actitudes, costumbres y formas de actuar. Asume que se trata de un proceso orientado a preparar integralmente al ser humano para la vida social en que el proceso de formación es aquél a través del cual el hombre y la mujer adquieren su plenitud, tanto desde el punto de vista educativo como instructivo y desarrollador.

Entre las diversas formas previstas en nuestra universidad para la comunicación del género, se ubica la optativa Género y Derecho. La misma forma parte de un conocimiento necesario en todas las ramas del saber jurídico al enfocarse hacia la definición axiológica de la profesión. La necesidad de suimpartición está dada por la urgencia de concientizar al futuro jurista de su compromiso con los valores como la equidad (de género), la justicia, la igualdad social, la ética, el patriotismo, el compromiso político con la revolución, el humanismo, la honestidad, la modestia, el desinterés y la responsabilidad profesional.

Se persigue como objetivos: Conocer cuestiones doctrinales sobreel género: surgimiento, evolución y teorías explicativas. Dominar las regulaciones Internacionales y nacionales en materia de igualdad de género. Analizar las vías de protección en caso de violencia por motivos de género.

Dentro del sistema de conocimientos se encuentran: Las categorías identidad sexual y género (particularmente lo referente a roles, estereotipos, responsabilidades y oportunidades asignadas social y culturalmente al hecho de ser hombre y ser mujer). El doble espacio de la mujer (público y doméstico). La identidad absoluta entrematernidad y reproducción. Las regulaciones Internacionales y las normas nacionales a igualdad de género y no discriminación. Su protección a través de órganos e instituciones.

Cada tema de la asignatura responde a los valores fundamentales que caracterizan la disciplina ya anteriormente enunciados. Para ello se propiciará el desarrollo de juicios críticos sobre perspectiva género en el papel del jurista en la sociedad.

Dentro de las indicaciones metodológicas y de organización: la asignatura se imparte mediante conferencias, seminarios, talleres y clases prácticas. Con las conferencias el alumno se inicia en la apropiación del contenido (tópico) y a través del método de elaboración conjunta se propicia además el intercambio entre profesor y alumno/a. En los seminarios el alumno/a integra los contenidos (se profundiza en teorías sobre el género).

En los talleres se relacionan los aspectos estudiados e investigados con la práctica laboral, organizándose juegos de roles donde se manifiesten las formas incorrectas en el desempeño de los diferentes roles del jurista. Donde se observa, quién se apropia de la palabra, cómo hace su uso, si existen formas discriminatorias y reproducciones involuntarias de comportamientos machistas, desigualdades. Esta actividad se prevé con fines identificativos y disciplinarios. Se busca influir positivamente en el educando. Se prevéla proyección de material fílmico que permita a los estudiantes una valoración crítica sobre la percepción social del género.

Como apoyo al trabajo docente se pronostica las incorporaciones siguientes: FMC (Federación de Mujeres cubanas), psicólogos, sociólogos, juristas (fiscales, jueces, abogados). Además de las cátedras de la universidad que traten el enfoque y de la participación de estudiantes de otras carreras.

De ese modo no se excluye la participación masculina en la organización de las diferentes acciones y a su vez sepromueve el conocimiento sobre la situación de las mujeres. Así a partir de atribuir un

significado a lo que se aprende se va logrando impactar, modificar prácticas, amplificar sus espacios interactivos, y por tanto un reconocimiento a su quehacer social y de transmisión de saberes.

Se tributa a la instrumentación de las estrategias curriculares. En cuanto al idioma ingles se orienta el estudio de documentos en el mismo y otras lenguas extranjeras. Así como se desarrolla un proceso de enseñanza de aprendizaje que integra el empleo de la computación como herramienta para la adquisición y generación de conocimientos, habilidades y valores en los estudiantes.

Se orientan trabajos extraclases y otras formas de evaluación periódica, más allá de los seminarios. Dichas evaluaciones de la asignatura con carácter periódicoy de seguimiento al respecto de cada estudiante y como una forma de apoyar y compulsar el necesario autoestudio por parte de los estudiantes. Esconveniente que se oriente demanera que ellos puedan verse reflejados en los objetivos del tema que se evalúa. Se logran los objetivos de la asignatura si se vislumbran estudiantes que en su actuación evidencien los principios de equidad sexual y de género.

Conclusiones:

1. La escuela como escenario en el que las personas se relacionan y desarrollan, debe anclar a sus diversos espacios, curriculares o no, la perspectiva de género. De modo que contribuya a construir entornos más justos, solidarios, simétricos, menos discriminatorios y con una efectiva y real igualdad en la posibilidad de uso de palabra.
2. Los enfoques de género son específicos de cada cultura y cambian a lo largo del tiempo. Hace referencia a los roles, estereotipos, responsabilidades y oportunidades asignados social y culturalmente con el hecho de ser hombre o mujer. Es decir no se encuentra desligado de otros atributos de la identidad de cada persona, origen étnico o nacional, cultural, grupo social o edad. Actualmente existe una amplia red que se ocupa por la búsqueda de soluciones para lograr una equidad entre hombres y mujeres. No obstante, aún subsisten visiones patriarcales, que restringen la labor de la mujer en la sociedad al ámbito doméstico familiar.
3. La organización del proceso docente educativo de la disciplina de formación específica de Derecho Civil y Familia de la carrera de Derecho, cuenta con la ejecución de la optativa Género y Derecho que persigue el desarrollo de capacidad de análisis en los estudiantes, para la apreciación del género en el ámbito jurídico cubano. Capaces de modificar previa exégesis, las leyes y la realidad social en que se despliegan.

Bibliografía

Álvarez de Zayas, C. (1998). *La escuela en la vida. Didáctica.* Pueblo y Educación.

Álvarez de Zayas, C. (1998). *Pedagogía como ciencia*. Félix Varela.

Ávila Santamaría, R. (2009).*El Género en el Derecho: Ensayos Críticos, Ministerios de Justicia y Derechos Humanos*. UNIFEM.

De Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales: Fundamentos y enfoques teóricos. Investigación educativa, 18(2).

Engels, F. (1884). *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. Surich.

Kandel, V. (2020). Enfoque de género en la educación superior. (Ponencia). *X Jornadas sobre Enseñanza del Derecho* de la UBA, Buenos Aires. Argentina.

Lagarde y de los Riós, M. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. Relaciones Públicas.

ProveyerCervante, C., &Fleitas Ruiz, R., & González Olmedo, G., Múnster Infante, B., Auxiliadora César, M. (2010). *50 años después: mujeres en Cuba y cambio social.* Oxfam Internacional.

Silva González, J.A. (2017). Formación profesional para la equidad de género en la guarda y cuidado en edad pediátrica. *Ciencias Médicas de Pinar del Río, 21(6).http://www.revcmpinar.sld.cu/index.php/publicaciones/rt/printerFriendly/3228/html*

UNESCOICSU. (1999). Declaración de Bucarest sobre la Ciencia y el uso del saber científico. (Ponencia). *Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el siglo XXI*, Bucarest, Hungría.

Importancia del enfoque de género en la enseñanza del Derecho.

Trilce Fabiola Ovilla Bueno*

"La igualdad de género ha de ser una realidad vivida."
Michelle Bachelet.

La docencia universitaria es sin lugar a dudas unade las más noblesactividades humanas, la cual debe estar en constante actualización e innovación. En el siglo XXI, nos encontramos ante el paradigma de la integración de nuevas tecnologías de la comunicación e información para impartir y recibir clases, sin embargo surge el cuestionamiento sobre el enfoque de género en el diseño institucional de las asignaturas jurídicas.Si bien es cierto que en términos generales hemos trabajado en una malla curricular multi y transdiciplinaria, también lo es la imperante necesidad de incorporar en enfoque de género en la enseñanza del Derecho.

Universidades en todo el mundo han trabajado durante las últimas décadas en esto, sin embargo todavía es una asignatura pendiente en cuanto a su cristalización. La importancia de incluir un enfoque con perspectiva de género en la enseñanza del Derecho es innegable, pues a través de esto podremos avanzar hacia el tipo de sociedades que deseamos y merecemos. No es ningún secreto que las condiciones de algunas mujeres las colocan en unasituación de vulnerabilidad y a mi juicio podemos erradicar la violencia de género y dichas condiciones de situación de vulnerabilidad mediante la implementación de la perspectiva de género en la enseñanza universitaria y especialmente en la enseñanza del Derecho. La libertad, la verdadera libertad se obtiene y ejerce con el conocimiento.

Como bien sabemos, la desigualdad natural entre los seres humanos fue la base sobre la cual se legitimaron las primeras formas de gobierno durante la edad media, *"Los gobiernos medievales […] ejercen su autoridad gracias a una estructura social estamental, fundada en la idea de que, desde el nacimiento, algunas personas están destinadas a mandar, de acuerdo con sus condiciones naturales, y otras a obedecer."* (Serret Bravo, Estela, 2008)

Dicha desigualdad fue ampliamente criticada durante el siglo XVII a través de la corriente racionalista, afirmando que no existía una diferencia *natural* entre los hombres que legitimara el poder de algunos sobre otros. De este modo la *ilustración* fue el punto de inflexiónpara modificar estaidea de subordinación natural entre los hombres.

No obstante, esta lucha por la igualdad natural no concluyó ahí, las mujeres no se encontraban inmersa en el término universal "hombre", en virtud de lo cual, no tenían los mismos derechos y obligaciones que éstos; la lucha por la igualdad entre sexos se convirtió en un proceso histórico latente y vivo que busca, hasta la fecha, una equidad entre los seres humanos.

En la actualidad, aún inmersas en este proceso de lucha histórico, la participación de las mujeres en diversos ámbitos se ha reflejado con la inclusión de conceptos e ideas que permiten tener una visión crítica sobre el mundo y sus relaciones (culturales, comerciales, personales, políticas, jurídicas)

* Profesora de tiempo completo, Facultad de Derecho; Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinadora de asuntos multidisciplinarios e internacionales de la Facultad de Derecho UNAM. Miembro de la comisión de equidad de género de la misma institución educativa.trilce.ovilla@derecho.unam.mx

construidas sobre las diferencias *culturales* entre hombres y mujeres, la discriminación y exclusión de las mujeres.

En ese sentido, el *enfoque o perspectiva de género* que se pretende introducir en diversas disciplinas es advertido como una herramienta que permite, reconocer las diferencias sexuales de las atribuciones que socialmente se atribuyen a cada sexo; identificar, cuestionar y valorar la discriminación hacia las mujeres y que permita consolidar el camino para la igualdad y equidad de género.

Para Rodríguez Martínez Yuridia, Robledo Vera Cecilia y Pedroso Zulueta Teresa (2010) el enfoque o perspectiva de género se refiere a:

…tener en cuenta el lugar y el significado que las sociedades dan al hombre y a la mujer en su carácter de seres masculinos o femeninos. Reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual.[1]

Por su parte Hendel Liliana (2017), precisa que la perspectiva de género debe ser advertida como, una *"herramienta para entender y contextualizar la información que producimos y difundimos, pero también porque su incorporación puede colaborar en la modificación de esas estructuras patriarcales."* [2]

En el ámbito jurídico mexicano, la *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2018)*, en su artículo 5º define a la perspectiva de género como:

"Artículo 5.- *Para los efectos de esta Ley se entenderá por:*

[…]

*VI. Perspectiva de Género. Concepto que se refiere a la metodología y los mecanismos que permiten identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres, que se pretende justificar con base en las diferencias biológicas entre mujeres y hombres, así como las acciones que deben emprenderse para actuar sobre los factores de género y crear las condiciones de cambio que permitan avanzar en la construcción de la igualdad de género.***"**

Con base en lo anterior**,** la perspectiva o enfoque de género engloba el cumulo de mecanismos que permiten identificar y valorar de forma crítica y certera la discriminación y desigualdad a la que pueden estar sujetas las mujeres en los diferentes ámbitos en sociedad, así como impulsar condiciones de cambio que consoliden la igualdady equidad de género, con la finalidad de generar las condiciones que permitan el empoderamiento de las mismas.

De acuerdo con Rodriguez Martínez Yuridia, Robledo Vera Cecilia y Pedroso Zulueta Teresa (2010) la finalidad de este enfoque de género es: … mostrar que las diferencias entre mujeres y hombres se dan, más que por su determinación biológica, por las diferencias culturales asignadas a los seres humanos. [Y continúa precisando que]…Esta distinción cultural entre las esferas femenina y masculina, lejos de ser neutra, se asocia con relaciones desiguales de poder entre los sexos, que se traducen en diferenciales de riesgos, necesidades, contribuciones… De esta manera observamos que la incorporación del *enfoque o perspectiva de género* tiene como uno de sus objetivos principales

[1] RODRIGUEZ Yuridia, et al. Guía para la Incorporación de la Perspectiva de Género en Programas de Salud.
[2]HENDEL Liliana. Comunicación, infancia y adolescencia. Guía para periodistas, Perspectiva de género

genera condiciones de cambio que permitan modificar el sistema patriarcal[3] en el que nos encontramos inmersos, logrando consolidar en más espacios la *igualdad de género*, erradicando la discriminación y exclusión de las mujeres en función de su sexo.

De acuerdo con Alejandra Faúndez Meléndez (2007) esta incorporación debe realizarse en dos niveles:

- Nivel micro

Generando condiciones de cambio en los *"micro"* espacios de poder, a través de las modificaciones que se estructuren en comportamientos, valoraciones, y estereotipos masculinos y femeninos.

- Nivel Macro

Generando condiciones de cambio en los *"macro"* espacios de poder, a través de la modificación en la división sexual del trabajo y la valoración diferenciada en las actividades que se realicen.

Y es en este punto es donde debemos resaltar la importancia de incorporar en las mallas curricularesque se relacionan con la enseñanza del Derecho, la perspectiva de genero, pues al no solo informar, sino al formar a los estudiantes de Derecho, podemos generar un impacto real a nivel macro y mico casi de manera simultánea. Pero antes de enfocarnos en las formas de lograr esto, debemos puntualizar que la relación existente entre el Derecho y la perspectiva de género debe ser un binomio indisoluble.

Siguiendo a Laura Pautassi (2020), la demanda inicial por el reconocimiento de derechos para las mujeres, desde derechos civiles, políticos y económicos, sociales, culturales y ambientales, …acompañada por una importante producciónde evidencia empírica que permitió arrojar luz sobre los enclaves más duros de discriminación de género, se fueron diversificando y completando con nuevos reclamos por derechos sexuales, derecho a decidir sobre el propio cuerpo, paridad política, reformas constitucionales, entre tantas otras, y sumando a nuevas voces en la lucha como en el caso de las identidades y disidencias sexuales impactando en los cambios de los sujetos a quienes les son atribuidos derechos. [4]

Bajo ese orden de ideas, la reivindicación de los derechos de las mujeres con los que se inició la lucha desde antes de la Revolución Francesa ha ido evolucionando en la medida en que se van consolidando la igualdad de género y la erradicación de toda forma de discriminación hacia la mujer en los diferentes ámbitos tanto sociales como jurídicos.

El derecho quedo rezagado en un segundo plano, de acuerdo con Laura Pautassi (2020):

Sin duda que esta suerte de "deuda" pendiente, lejos de operar como un déficit o elemento crítico, habilitó que las reformas y transformaciones logradas ingresaran a las aulas como la norma y con ella el elemento de cambio al ser normativizado, interpela e incomoda a quienes no quieren aceptarlo.[5]

A través de la creación de programas especializados en perspectiva de género: con asignaturas dentro de los planes de estudio a nivel licenciatura, posgrados especializados, así como diplomados, que incentiven el estudio de estos mecanismos y que permitan la creación de obras diversas sobre el

[3]Entendido para fines del presente trabajo como un sistema político que institucionaliza la superioridad masculina en función del sexo. De acuerdo con Lucreccia Vaca y Florencia Coppolecchia Esta ideología, se construye tomando las diferencias biológicas entre hombres y mujeres como inherentes y naturales, así como por la creación de una estructura dicotomía integrada por la realidad y el pensamiento.
[4]RONCONI y RAMALLO. La enseñanza del derecho con perspectiva de género: herramientas para su profundización.
[5]Idem.

tema, con el propósito de que la producción intelectual permita avanzar en la construcción de la igualdady equidad de género así como la erradicación de la violencia de genero.

No obstante, el enfoque de género no puede ser estudiado únicamente en las aulas, es necesario que se implemente además como parte de los programas de capacitación y especialización de los/as abogados/as en todos los niveles, a través de la transversalidad de género.

De acuerdo con Laura Pautassi (2020), *"La transversalidad de género tendría la función de incorporar el enfoque de género a todos los ámbitos de enseñanza del derecho, al tiempo que actuaría como principio informador y como herramienta que permita asentar dicho enfoque." Y continua señalando: "La transversalización implica asumir que el enfoque de género es un criterio ineludiblemente de la interpretación del derecho, y que no alcanza con la formación solamente a través de una materia u orientación particular."*[6]

En este orden de ideas podemos afirmar que es imperante, si queremos modificar las estructuras y relaciones de poder de carácter patriarcal, el incluir una enseñanza jurídica con perspectiva de género. Las acciones encaminadas a lograr la igualdad de género que se tomen en las Instituciones de educaron superior deben ser implementadas en la estructura organizativa y en la malla curricular para asegurar un cambio profundo y permanente.

En el siglo XXI tenemos la obligación de consolidar el trabajo previo que las generaciones anteriores han realizado, y desde las Universidades debemos impulsarlo a través de medidas especificas. Como lo son, que dentro del diseño institucional, estén contempladas el uso de lenguaje no sexista y el respeto a la diversidad. No hay que perder de vista que para realizar un diseño institucional con perspectiva de género, no solo debemos conocer la materia jurídica sino también debemos tener conocimientos sobre lasprácticas y contenidos que ayudan a erradicar la inequidad.

Las acciones concretas que podemos implementar de manera inmediata en los diseños institucionales que nos permitan generarenseñanza jurídica con perspectiva de género son, por ejemplo: elincluiren lasreferencias bibliográficas a autoras, incrementar la matricula para alumnas y maestras, vincular los contenidos temáticos con temas multi,ínter y transdisciplinarios. Incorporar latransversalidad de manera obligatoria. La revisión tanto de los contenidos temáticos como de las actividades de aprendizaje son imperantes. Así mismo coadyuvaría mucho a la implementación, en una primera etapa de estas acciones, el tener comisiones de género, así comoel buscar que los órganos de decisión universitariaestén integrados con paridad.

El tema de incorporar la perspectiva de género en la enseñanza del Derecho no se limita al diseño institucional o a la conformación de los órganos de decisión en la Universidades, tiene que ver también con sus docentes y sus alumnos. Por lo que es necesario que se otorgue capacitación y profundización de conocimientos en materia de perspectiva de género. Mediante cursos, conferencias y talleres que se enfoquen en replicar el conocimiento sobre las políticas institucionales, la normativa nacional e internacional vigente en la materia, Derechos Humanos. Así como el crear un sistema o red de apoyo en materia de género; el cualpodrá incluir asesoramiento y divulgación sobre las responsabilidadesequilibradas y compartidas que hombres y mujeres tenemos.

El fomentar la cultura de la legalidad permite y genera las condiciones para el empoderamiento de las mujeres y con ello lograr un verdadero cambio social.

7Ibidem.

Reflexiones finales.

El principal propósito de la enseñanza del Derecho con enfoque de género tiene como sustento la concepción de éste (el Derecho) como la legitimación del poder político dentro de un territorio y sobre una población determinada; es regular las relaciones entre individuos y permitir al Estado cumplir con sus fines.Dentro de los cuales está el tener una sociedad equitativa. En virtud de lo anterior, se advierte que los estudiantes de Derecho pueden participar (de manera enunciativa, no limitativa) en la construcción de la igualdad y equidad de género a través del plano normativo; esto es, a través de la creación o interpretación de normas, así como en su aplicación dentro del ámbito público, es decir en el plano fáctico.

Sin embargo lo más importante es que para que esto ocurra, el cambio se gestó, en primera instancia, en los actores universitarios (académicos, alumnos y autoridades). Lo cual sería, en si mismo, la consolidación de la cultura de la legalidad en las Universidades. Por lo que habremos cumplido con nuestra misión más importante. El formar seres humanos útiles a la sociedad con una solida responsabilidad social y capaces de transformar al mundo para bien.

El cambio en los diseños institucionales de las curriculas académicas debe responder a las necesidades actuales en materia de género, así como en las aspiraciones educativas y sociales que como sociedades tenemos.

Fuentes de consulta:

Coppolecchia, Florencia y Vacca Lucrecia (2012). Una crítica feminista al derecho a partir de lanoción de biopoder de Foucault. Paginas de Filosofia, año XIII, n 16. Recuperado el 10 de Octubre de 2020, de http://diaalnet.uniroja.es

Faúndez Meléndez, Alejandra (2007). ¿Qué entendemos por Enfoque de Género? (1ra edición) Santiago, Chile: Inclusión y Equidad Consultoría Latinoamericana. Recuperado 05 de octubre de 2020, de http://www.inefop.org.uy/docs/Enfoque%20de%20Genero.pdf

Hendel Liliana (2017). Comunicación, infancia y adolescencia. Guía para periodistas, Perspectiva de género. (1ra edición) Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Recuperado 05 de octubre de 2020, de https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/COM-1_PerspectivaGenero_WEB.pdf

Ronconi Liliana y Ramallo María de los Ángeles, pról.: Laura Pautassi (2020). La enseñanza del derecho con perspectiva de género: herramientas para su profundización. (1ra edición) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho, Secretaria de Investigación. Recuperado 05 de octubre de 2020, de http://www.derecho.uba.ar/investigacion/pdf/ensenanza-con-perspectiva-de-genero.pdf

Rodríguez Martínez Yuridia, Robledo Vera Cecilia y Pedroso Zulueta Teresa (2010). Guía para la Incorporación de la Perspectiva de Género en Programas de Salud. (1ra edición) México: Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva, Secretaría de Salud. Recuperado 05 de octubre de 2020, de https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/VIH/OtrasPublicacionesdeinteresrelacionadosconelVIH/CENSIDA/GUIA_PERSPECTIVA_GENERO%20ssa.pdf

Serret Bravo, Estela (2008). Qué es y para qué es la perspectiva de género. Libro de texto para la asignatura: Perspectiva de género, en educación superior. (1ra edición). Oaxaca, México: Instituto de la Mujer Oaxaqueña del Gobierno Constitucional del Estado de Oaxaca, en la Colección Instituto de la Mujer Oaxaqueña Ediciones. Recuperado 05 de octubre de 2020, de: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/PAIMEF/Oaxaca/oax09.pdf

¿De qué no se habla en los programas de Derecho Constitucional?

María Verónica Piccone[*] y María Paz Lambrecht[**]

Resumen:
Consideramos que el proceso de acreditación de las carreras de abogacía y las modificaciones a los planes de estudios generadas a partir de este dan lugar a un momento de facilitador para la incorporación de los aportes de los feminismos jurídicos en los programas de las asignaturas.

Por otra parte, somos conscientes que todo proceso de conquista de derechos por parte de las mujeres y las personas disidentes de la heteronormatividad da lugar a reacciones que van desde el acompañamiento hasta las resistencias feroces.

En ese contexto, las recientes resoluciones de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en torno a derechos asociados a la igualdad de género(s) suponen una ampliación de las herramientas jurídicas a la luz de la doctrina del control de convencionalidad que entendemos contribuye a la intención de incorporar perspectivas feministas, de género y antidiscriminatorias en los programas.

La ponencia refleja una serie de discusiones orientadas a producir una innovación educativa concreta nutrida a partir de las investigaciones realizadas en materia de enseñanza con perspectiva de género y de control de convencionalidad[1].

Palabras claves: Género, derecho constitucional, enseñanza, interrupción voluntaria del embarazo.

I.- Introducción

La reflexión sobre los procesos de innovación docente debe ponerse en contexto. En nuestro caso en particular, entendemos que ese contexto esta dado desde un plano externo, por el proceso de acreditación de las carreras de abogacía –Ministerio de Educación mediante Resolución 3401-E/2017–, que en el caso de la Universidad Nacional de Río Negro incluye la modificación del Plan de Estudios de la carrera en la Universidad Nacional de Río Negro[2] y la incorporación de numerosas demandas del movimiento de mujeres en la agenda pública.

Desde lo interno, el contexto está dado por la retroalimentación entre las investigaciones feministas y el impulso que suponen en la docencia. Por otra parte, la incorporación de jóvenes comprometidas a éstos procesos profundiza el diálogo y a partir de metodologías feministas nos lleva a reflexionar sobre nuestras propias prácticas: ¿Cuáles son los fundamentos antropológicos sobre los cuales

[*] Universidad Nacional de Río Negro. Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad. Río Negro, Argentina. Profesora adjunta regular de Derecho Constitucional y Derechos Humanos. mpiccone@unrn.edu.ar

[**] Universidad Nacional de Río Negro. Río Negro, Argentina. Se desempeña como tutora en la Carrera de Abogacía y adscripta con temas de trabajo asociados al control de convencionalidad, los estudios de género y el derecho de los derechos humanos. mariapazlambrecht@gmail.com

[1] El trabajo presenta resultados parciales de los proyectos de investigación "La doctrina del control de convencionalidad y su recepción por la Corte Suprema de Justicia Nacional y los tribunales rionegrinos" (UNRN PI 40-C-597); "Perspectiva de género en los currículum de las carreras de grado de la Universidad Nacional de Río Negro" (UNRN PI 40-C-655) y, Especificidad transversalidad de Género en la Enseñanza del Derecho" (UNRN PI 40-C-787), dirigidos por María Verónica Piccone.

[2] Resolución CSDEyVE009/2019. Consejo Superior de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil. La resolución citada replica, salvo el plan de transición, a la Resolución CSDEyVE 053/2018.

formulamos las propuestas educativas y docentes? ¿Contemplan los objetivos las necesidades de un derecho antidiscriminatorio? Son algunos de los interrogantes que nos formulamos.

Ahora, inmersas en la tarea y sin perjuicio de reiterar que el proceso de acreditación de las carreras de abogacía no refleja en cuanto a los contenidos y las perspectivas que se desprenden de los estándares, los notables aportes de los feminismos jurídicos, particularmente la perspectiva de género (Piccone 2018 a y b), sí dio pie a la modificación de planes de estudios que suponen una ventana que debemos aprovechar de cara a construir modelos de enseñanza jurídica acordes a un derecho antidiscriminatorio. En este sentido, más allá de los avances que supone el nuevo plan de estudios de la carrera de Abogacía de la UNRN, el plan no es el *curriculum*, sino solo una foto normativa de un momento.

El *curriculum* de las carreras posee múltiples dimensiones que no se despliegan en las aulas y en lo proyectos de investigación sino además en el marco de las relaciones interpersonales entre docentes, estudiantes, trabajadore/as y actore/as de la comunidad.

Los fundamentos, los objetivos y los contenidos contemplados en un plan de estudios no siempre se reflejan en las clases, las aulas y las relaciones institucionales.

Por ejemplo, en el caso de la UNRN los fundamentos del Plan hablan de perspectiva de género transversal, sin embargo, debemos preguntarnos si la misma se materializa en los nuevos programas de las asignaturas.

Por otra parte, si los contenidos específicos de una asignatura no contemplan los aportes de los feminismos jurídicos o contenidos asociados al derecho igualitario, ¿quiere decir que en el desarrollo de la materia o en las prácticas docentes éstos no se contemplan? Algunas de estas preguntar forman parte del objeto de una incipiente investigación que llevamos adelante[3].

En el caso particular del programa de Derecho Constitucional que nos ocupa creemos que no sólo los aportes de las investigaciones que realizamos en materia de educación y género son valiosos, sino también las contribuciones del Sistema Interamericano de Derechos Humanos.

No se trata de que los feminismos jurídicos no hayan dotado de sólidos argumentos a nuestros propósitos, sino porque es parte de una estrategia que sirve tanto como crítica al propio sistema interamericano a la vez que da cuenta de su actualización.

Lo cierto es que, aunque con altibajos, las decisiones de la Corte Interamericana han elaborado la doctrina del control de convencionalidad que nos habla de la necesidad de realizar al lado del control de constitucionalidad el llamado "control de convencionalidad". Este implica que las normas convencionales –desde la Convención Americana de Derechos Humanos a la Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, entre otras– interpretadas por los órganos llamados a aplicarlas marcan el pulso de la aplicación interna al momento de decidir sobre derechos allí contemplados. Debe haber una congruencia entre los compromisos asumidos en materia de derechos humanos y la aplicación de esas normativas en el plano interno.

Es decir, los órganos del sistema interamericano de protección de los derechos humanos, particularmente la Corte Interamericana, no están libres de la crítica ser miopes en cuanto al género. En este sentido, hasta el caso "Caso del Penal Miguel Castro Castro Vs. Perú" cuya sentencia data del

[3]"Especificidad transversalidad de Género en la Enseñanza del Derecho" (UNRN PI 40-C-787).

25 de noviembre de 2005, la Corte Interamericana no había contemplado especialmente la condición de género en sus decisiones.

Intentamos analizar en este breve trabajo, algunos de los insumos que la Corte Interamericana ha realizado en los últimos años, marcando una acelerada incorporación de la perspectiva de género en sus decisiones.

II.- Diagnóstico.

El proceso de innovación educativa que esperamos desarrollar se basa en un diagnóstico que no arroja los resultados que esperamos: nuestro programa de Derecho Constitucional no tiene la densidad en cuanto a perspectiva de género que deseamos.

El programa presenta los siguientes inconvenientes: a) Aunque se incorporan miradas críticas sobre la construcción del "sujeto" jurídico de la modernidad, los derechos de las mujeres no son abordados con suficiente especificidad a través de todos los temas (Facio, 1996, p. 82); b) No hemos tenido la oportunidad de elaborar bibliografía particular –salvo en un conjunto de temas– que nos permita erradicar en términos generales el androcentrismo presente en muchos de los textos de referencia de la materia.

Revertir la compleja red de invisivilizaciones y discriminaciones implícitas en los contenidos curriculares y no curriculares, requiere de un gran trabajo de análisis introspectivo. Sin abundar, estimamos que se debe a que en buena medida replica programas tradicionales en los que hemos notado[4] que priman las subjetividades abstractas que son patrimonio del derecho androcéntrico. Aunque habitualmente se incluyen temas referentes a la construcción de la igualdad, con bastantes casos orientados a la igualdad de género y las acciones afirmativas, esas aproximaciones no están plasmadas adecuadamente en forma expresa y transversal.

Es por esto que consideramos que el cambio del plan de estudios representa una oportunidad para modificar radicalmente el programa de Derecho Constitucional a partir del *gender mainstreaming*.

Nuestra propuesta de intervención del programa elaboró una serie de disparadores e interrogantes a partir de los cuales, como primera aproximación, nos planteamos la necesidad de repensar las estrategias de abordaje de las unidades vinculadas con los derechos de las mujeres y su interrelación con los demás derechos, tal como sucede con el derecho a la interrupción voluntaria del embarazo, el derecho a la igualdad y autonomía de los cuerpos feminizados.

II.- Las mujeres en la enseñanza del derecho constitucional.

La enseñanza y abordaje de los ejes relacionados con la ciudadanía de las mujeres sigue ocupando un lugar fragmentado en los programas de derecho constitucional. En buena medida, las planificaciones responden a criterios masculinizados que no logran reflejar los procesos de construcción histórica de las mujeres como sujetas de derechos civiles y políticos. La enseñanza a través de planes de estudios compartimentalizados y sin trabajo inter-asignaturas facilita este problema.

Aun considerando que la mayoría de las constituciones reconoce el derecho a la igualdad y no discriminación, un análisis exhaustivo de los preceptos legales y las condiciones de acceso material a los derechos devela la ilusión detrás de los formalismos jurídicos. Como resalta Ferrajoli, "Los

[4] Sin haber realizado empero una indagación exhaustiva, pero habiendo analizado muchos.

criterios conforme a los cuales se atribuyen los derechos no han variado; lo que sí lo ha hecho es su significado, primero restringido y fuertemente discriminatorio y después más extendido y tendencialmente universal" (2001, p. 41).

El reconocimiento de las asimetrías de género y las necesidades específicas de las mujeres y demás cuerpos feminizados en el derecho convencional, incorporado a la legislación interna, obligaron al estado argentino a adecuar la legislación en observancia del nuevo marco de igualdad jurídica y a propiciar, lentamente, el proceso de especificación[5] de los derechos humanos de las mujeres.

En sentido, nos parece fundamental resaltar la importancia de los aportes que el derecho internacional de los derechos humanos ha introducido en el ordenamiento jurídico interno, no solo a nivel legislativo y jurisprudencial, sino también, como insumo para la consolidación de las teorías de género.

Uno de los principales reconocimientos fue el de significar los derechos de las mujeres como derechos humanos. Esto no solo implicó la apertura del estatus jurídico, sino que disputó sentidos en torno a la especificidad de esos derechos y las condiciones de ejercicio. Lo humano toma otra forma, se amplía, se diversifica, se especifica. No se trata de una doble titularidad de derechos, se trata más bien del reconocimiento a la existencia legal de las mujeres como sujetos de derechos (Arroyo y Valladares, 2009).

Esta perspectiva de análisis, vino a poner en evidencia la insuficiencia de los preceptos de igualdad jurídica en tanto no se reconociera las violencias y desigualdades a las que se enfrentaban las mujeres y se planificaran políticas públicas tendientes a mitigarlas.

Al mismo tiempo, y basándose en los valores que dieron nacimiento a los estados liberales modernos, los feminismos jurídicos comenzaron demandar la ampliación de la autonomía personal femenina. Referenciándose de autores como John Stuart Mill y su razonamiento: "Sobre sí mismo, sobre su cuerpo y su mente, el individuo es soberano", reivindicaron la necesidad de remover públicamente los mecanismos de opresión y subordinación, como única forma posible de considerarse libres y autónomas.

IV.- El Derecho a la interrupción voluntaria del embarazo desde el plexo normativo convencional constitucionalizado.

Las discusiones en torno a los derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos, entre las que prima la despenalización y legalización del aborto, son una de las muestras más fuerte de cómo el derecho concibe y regula el cuerpo femenino, construyendo a "la mujer", y en última instancia los límites de la "ciudadanía" femenina (Pitch, 2003, p. 1) en términos androcéntricos y en función de las lógicas patriarcales.

La reducción de los cuerpos femeninos y con capacidad de gestar a meras *vasijas vacías* pone en evidencia la sumisión de la sexualidad femenina a la negación de su propio cuerpo y de la libertad de conciencia necesarias para tomar decisiones (Femenías, 2018, p. 37).

El aborto fue uno de los temas escasamente abordados en los programas de derecho constitucional. Es común que encontremos en la bibliografía de lo/as constitucionalistas referencias al aborto en consonancia con el derecho a la vida en gestación o intrauterina, no desde el reconocimiento de los

[5] N. Bobbio (1967) referencia este concepto con aquellas medidas que tienden a la eliminación de las discriminaciones por razón de género.

derechos de la mujer, aunque esto puede resultar una generalización injusta[6]. Es por esto que, en los últimos años, debido a los aportes de los movimientos feministas, se ha planteado el abordaje de este tema asociado en forma trasversal con el concepto de igualdad y autonomía de las personas.

En este sentido, el derecho convencional, a través de diferentes manifestaciones, como lo resuelto por la Comisión Interamericana en el Caso Baby Boy (Resolución No. 23/81, CASO 2141, Estados Unidos de América, 1981), por la Corte Interamericana en Artavia Murillo y otros vs. Costa Rica (2012) y las diversas recomendaciones del Comité de la CEDAW, puso fin a la primacía de la mujer-madre y limitó el poder tutelar del estado a intervenir, bajo el argumento de que las mujeres tienen que acceder como personas a los mismos derechos, especialmente los derechos sexuales y (no) reproductivos, incluyendo el acceso al aborto.

A partir de esas interpretaciones, se han realizado análisis que no sólo han influenciado la jurisprudencia local –como en el mentado caso "FAL s/ sobre medida autosatisfactiva" de 2012–, sino que han nutrido doctrinas civilista que apuntan al empoderamiento de las mujeres en donde destacan los múltiples trabajos de Marisa Herrera.

III.- Conclusiones.

Consideramos que, desde una perspectiva feminista del derecho, la transversalización de la perspectiva de género debe partir de una concepción de la igualdad sustancial que reconozca efectivamente el mismo grado de autonomía personal a las mujeres que al sujeto tradicional de la modernidad: el varón blanco, burgués, propietario, heterosexual. Las mujeres sufren diversas discriminaciones, sobre todo cuando poseen cuerpos heterogéneos: los de las mujeres originarias, las migrantes, las que viven con discapacidades y/o las pobres encarnan a las principales víctimas de un sistema jurídico que no crearon y las tiene como objetos. El derecho convencional aporta desde la perspectiva de género y de interseccionalidad, herramientas imprescindibles y estratégicas que podemos incorporar a los *curricula* de las carreras de abogacía.

IV.- Bibliografía.

Ávila Santamaría, R. (2009). Crítica al Derecho ya la Facultad de Jurisprudencia desde el Género. *Ramiro Avila Santamaría, Judith Salgado y Lola Valladares, El género en el derecho. Ensayos críticos, Quito, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, UNIFEM, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*.

Clérico, Laura y Novelli, Celeste (2014) "La violencia contra las mujeres en las producciones de la comisión y la Corte Interamericana de Derechos Humanos", en Estudios Constitucionales, Año 12, Nº 1, 2014, pp. 15-70. ISSN 07180195 Centro de Estudios Constitucionales de Chile Universidad de Talca

Facio, Alda. (1999). Metodología para el análisis de género del fenómeno legal. *Género y Derecho. Santiago de Chile: Ediciones LOM*, 99-136

Piccone, María Verónica (2018). "Género y enseñanza del derecho. Abordaje crítico en el marco del proceso de acreditación de las carreras de abogacía", en XIX Congreso Nacional de Sociología Jurídica. pp. 1051-1063.

Piccone, María Verónica (2018). "Enseñanza del derecho y educación con perspectiva de género. Estándares para la acreditación de las carreras de abogacía", en Bertolé, Cecilia, Colombato, Lucía y

[6] Durante 2018 docentes y constitucionalistas también plantearon los infinitos argumentos existentes a favor de legalización.

Lell, Helga (Compiladoras) *II Congreso Nacional de Derecho, Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas.* Santa Rosa, La Pampa, pp. 320- 334. Disponible en https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/4362/1/ACTAS%20II%20Congreso%20de%20Derecho%20PICCONE.pdf

Pitch, Tamar. (2009). El aborto. *Ramiro Ávila Santamaría, Judith Salgado y Lola Valladares (comp.). El género en el derecho. Ensayos Críticos. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Ecuador*, 335-383.

Corte IDH. Caso del Penal Miguel Castro Castro Vs. Perú. Sentencia de 25 de noviembre de 2006. Serie C No. 160.

Corte IDH: Caso Artavia Murillo y otros ("fecundación in vitro") vs. Costa Rica. Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 28 de noviembre de 2012.

Viajar en el tiempo para construir el mañana desde las aulas. Feminismos y Estado.

Ludmila Zarco*

Introducción:

Teoría del Estado es cursada en los primeros años de la carrera, corresponde al ciclo profesional común, y es una materia cuatrimestral. El alumno que llega a nuestras aulas se está incorporando en la Facultad, lo que siempre significa siempre un gran cambio.

A su vez, nos encontramos transitando un momento histórico especial, en el que el colectivo de mujeres, y personas con identificaciones sexuales diversas, encabezan reclamos que tienen que ver con defender y promover el derecho a la igualdad entre personas de distintos géneros, ejemplo de ello es la lucha por la ley de aborto legal seguro y gratuito, el fin de los femicidios, entre otros.

En el entendimiento de que temas tan importantes atraviesan la enseñanza y que la Facultad de Derecho de la UBA no es ajena a este debate, se evidencia la necesidad de comenzar a trabajar temas de género en la Universidad, desde el mismo ingreso de los y las estudiantes a la facultad.

Teoría del Estado con Perspectiva de género, ¿Es posible?

Hace algunos años y con el surgimiento del movimiento Ni una menos, se dieron en Argentina algunas discusiones respecto del rol de la mujer en la sociedad y su relación con los espacios de poder. Las mujeres, empezamos a pensar en esos espacios y quién o quiénes los ocupaban. Advertí (con otras compañeras docentes) a la luz de lo dicho, que en programa del curso no solo que no había ninguna mención al rol de las mujeres en el surgimiento del Estado, sino también que toda la bibliografía que usábamos eran producción intelectual de varones.

Se plantearon aquí diversos interrogantes y el intento de responder a ellos es lo que origina a este trabajo:

¿Cómo podemos incluir autoras mujeres y que hablan del rol de las mujeres para aprender sobre el Estado? ¿De qué formas podemos promover la integración de conocimientos en el aula universitaria? ¿Cómo se puede enseñar a cuestionar? ¿Se puede hacer viajes en el tiempo? ¿A cuáles tiempos? ¿Para llegar a cuáles épocas? ¿Qué queremos que se lleven las y los cursantes de nuestras clases?

Estas preguntas, supusieron cuestionar los contenidos de nuestro cronograma y luego de varios debates decidimos incorporar una nueva sección: escritos relacionados con el pensamiento Anti-estado producido por mujeres. La estructura de esta primera parte consiste en un recorrido por autores clásicos que explican el surgimiento del Estado como una evolución y luego incorporamos algunos textos de autores críticos, que explican el surgimiento del Estado como una respuesta de los más poderosos que desean continuar con la opresión del pueblo con la finalidad de obtener más poder. Aquí incluimos, además de algunos autores varones con los que ya veníamos trabajando, dos mujeres: Emma Goldman, anarquista (1869-1940) y Gayle Rubin, antropóloga feminista (1949). Los textos que trabajamos son Tráfico de Mujeres (Goldman, 1910) y El Tráfico de Mujeres (Rubin, 1986).

* Docente de Teoría del Estado, Facultad de Derecho, UBA. lzarco@derecho.uba.ar

No es imposible incorporar autores y autoras que, con una mirada distinta, en términos críticos, expliquen de manera no convencional los temas que en general se transmiten como naturalmente dados. Conceptos como política, democracia, Estado, se explican en casi todas las cátedras con autores clásicos. Si pretendemos un pensamiento reflexivo, crítico, por parte de los alumnos y las alumnas, es bueno, a mi entender, que les mostremos que no todos y todas piensan igual y que, hay quienes pudieron encontrar una explicación diferente (igual de seria en términos científicos) al fenómeno estudiado.

Circula una idea, un rumor en el ámbito académico: solo se puede incorporar perspectiva de género en materias afines o en ámbitos de investigación. Por ejemplo, se puede abordar con perspectiva de género a la violencia intrafamiliar o sexual en Derecho Penal o en Derecho de Familia, pero no se admite la posibilidad de abordar otros temas, en nuestro caso, el surgimiento del Estado, con esta perspectiva: "al observar y reconfigurar amplios espectros de la realidad a través de la lente del género, pareciera que solo se ve la lente", dice MacKinnon (2005, p.158). Entiendo que ahí está la mella y en coincidencia con la autora, creo que *"La enseñanza del derecho enfrenta un desafío en otro nivel integrar el género en la totalidad del programa académico: integrarlo en cómo se enseña y en lo que se enseña*" (p. 162).

Enseñando a cuestionar.

En este sentido, y en el entendimiento de que es necesario transparentar desde dónde se habla -me refiero a la postura filosófico-pedagógica adoptada frente a la enseñanza (y por qué no frente a la vida)- considero necesario hacer una aclaración: en la cátedra nos proponemos colaborar en la formación de abogados y abogadas críticos, reflexivos, indagadores. Como dice el refrán, "la práctica hace al maestro", y es en este sentido que una de las propuestas de la cátedra es que las y los cursantes comiencen a "practicar" desde el comienzo de la carrera, por eso abonamos el modelo de fomación jurídica crítica. Cardinaux y Clérico (2005), postulan que existen varios modelos de formación de abogados en nuestra Facultad y dentro de esos modelos, distintas clasificaciones en las que no me detendré por una cuestión de espacio y tiempo, pero entre ellas se mencionan los modelos de formación jurídica crítica. Éste último se enfrenta con todos los otros. Las autoras explican que:

> *"cualquiera de esos modelos implica dominación y jerarquía. Dominación en tanto se busca imponer obediencia a mandatos específicos. Esta dominación se logra tratando al estudiantado como un mero receptor y reproductor de normas sin permitir el desarrollo de una faz crítica de lo transmitido (p.12) (...) La formación de abogados en esta concepción requiere el favorecimiento de una concepción crítica que incorpore no sólo el estudio de las ciencias sociales que le permitirán describir y explicar fenómenos sociales relacionados con el derecho, sino también un análisis filosófico e histórico del derecho. Y más que teorías, aquí se impone el conocimiento de procedimientos que permitan descubrir qué se esconde detrás de cada norma, de cada decisión judicial, de cada conducta orientada normativamente. La formación de abogados requiere en esta concepción no sólo el aprendizaje del conocimiento disponible que nos proporcionan las ciencias sociales, sino además el adiestramiento en un abordaje crítico, que supone poner entre paréntesis la ideología que anida en cada prescripción… (p.15)".*

En resumen, si pretendemos formar abogadas y abogados libres de estereotipos, críticos, y que además trabajen en pos de la igualdad social bajo el derecho "Todo el derecho" (p.162) en palabras de MacKinnon (2005), hay que comenzar desde el comienzo de la carrera y aun mejor: desde la materia en la que se estudia el surgimiento del Estado como estructura de poder y dominación social.

Materiales de estudio creativos.

Cuando pensamos en profesionales creativos, imaginamos ingenieros, arquitectos, artistas plásticos, músicos, etc., pero abogados y abogadas no están en esas listas. Se asocia al ejercicio del derecho con un trabajo de oficina, repleta de libros, códigos y otras cosas de lo más aburridas. Sin embargo, la abogacía en estos tiempos requiere de más creatividad que nunca, los desafíos son cada vez mayores y más complejos. Es necesario entonces formar abogados que además de reflexivos y críticos, sean creativos.

Por ello, los materiales de estudio han sido seleccionados con mucho esmero. Elegimos cada texto, cada libro, cada recurso y cada estrategia de enseñanza. Nos preocupamos porque los textos sean de fuente directa, es decir, que las y los estudiantes lean a Platón por Platón, Moreno por Moreno, etc. Como dije antes, uno de nuestros objetivos es fomentar el pensamiento crítico, por eso entendemos que es necesario leer a las y los autores directamente, y a partir de allí, comprender y criticar. En este sentido, intentamos utilizar recursos y estrategias variadas. Creo que una clase convocante, emotiva, creativa generará aprendizajes perdurables, poderosos y estimulantes.

Un viaje a través del tiempo

Al comienzo de este trabajo nos preguntamos si se puede viajar en el tiempo, y en la inteligencia de que la mejor forma de dar respuestas a las preguntas que formulé al comienzo y a la vez seguir reflexionando sobre nuestras prácticas docentes desde lo concreto, es decir, desde el aula misma, es que decidí volcar estas inquietudes en el diseño de una clase en la que la cuestión central es trabajar el texto de Emma Goldman denominado "Tráfico de Mujeres".

Emma Goldman nació en Lituania (parte del imperio ruso en aquel momento), en 1869. Era judía, y emigró a los Estados Unidos en 1885 cuando contaba con 16 años, donde trabajó como obrera textil y donde se unió al movimiento anarquista de tendencia obrera formado en su mayoría por otros migrantes europeos. Llegó huyendo de su padre, que pretendía casarla a los 15 años. Estuvo detenida en muchas oportunidades por hablar en público de anarquismo, por instigar a la huelga y por hablar en favor del uso de métodos anticonceptivos. Fue considerada por el FBI como "la mujer más peligrosa de América", y por ello, en 1919 fue expulsada del país y deportada a Rusia, allí vivió unos años y desilusionada con el curso de acontecimientos que allí se sucedieron, se instaló en Toronto, Canadá, hasta su muerte.

En 1906 fundó un periódico llamado MotherEarth (Madre Tierra) que se publicaba mensualmente. Allí se publicó, en el año 1910, el texto que se trabajará en la clase.

La clase se divide en cuatro grandes momentos, dos en los que la docente será protagonista y dos en los que los y las cursantes lo serán. ¿Por qué? Porque la educación, siguiendo a Celman (1998), es un acto de conocimiento y para que este acto tenga lugar, tanto estudiantes como docentes debemos analizar, reflexionar, discutir, etc. Que el aula sea un espacio para expresarse libremente, sin terror al error, entendiendo que éste es parte del proceso de aprendizaje, central en esta clase. "*De este modo, los alumnos aprenden democratización de las relaciones interpersonales, actitudes no dogmáticas hacia el conocimiento… Enseñanza y aprendizaje de los procesos de evaluación característicos de la relación de un sujeto crítico con el conocimiento*" (p. 39).

Para comenzar, me pareció importante vincular la clase anterior y la actual. En el cronograma, la clase que traigo es la número doce, por eso elegí que este momento (el que inicia la clase) sea un espacio en el que los y las estudiantes sean los protagonistas.

A esta altura del cuatrimestre, -faltan solo una o dos clases para el primer parcial-, los estudiantes ya se animan a participar activamente, cosa que no sucede en las primeras clases. La actividad comienza con un dinamizador que es la pregunta "¿Qué les resonó más de la clase anterior?" Utilizo este término, resonar, porque pretendo que las y los estudiantes se centren en lo que les pareció más importante.

Esta pregunta, que en su formulación no resulta compleja, es, siguiendo a Litwin (2008), una pregunta que refiere a la metacognición, toda vez que apunta a que "los estudiantes reconozcan que han pensado… si se ha producido síntesis o procesos de generalización adecuados" (p.81). Aquí se contextualiza la clase en el cronograma y, a partir de lo expuesto por ellas y ellos, se introduce el texto de Emma Goldman y se menciona el porqué de su incorporación en el cronograma. Transparentar el proceso mediante el cual se incorporó el tema (en nuestro caso el texto "Tráfico de Mujeres"), siguiendo a Celman (1998) es "el mejor método que un profesor puede utilizar para que sus estudiantes desarrollen formas activas y creativas de aprendizaje" (p. 39).

En un segundo momento, propongo ver un video. Es un tango llamado Acquaforte. El video, además de la música, contiene imágenes alusivas a la letra y se encuentra subtitulado en español. Elegí esta versión subtitulada por varias razones: es probable que para algunos y algunas cursantes sea la primera vez que escuchen tango. La cadencia especial de este género musical es especial, por ello, se trabajará con un video con subtítulos en español siendo que el tango está en el mismo idioma. Se espera además que todas y todos puedan ampliar su perspectiva con el aporte del tango y las pinturas que allí aparecen, a la vez, se prevé que podrán ponderar el anclaje cultural intemporal de las conceptualizaciones sobre las que estamos profundizando.

Antes de reproducirla, la docente contextualiza históricamente lo que las y los cursantes van a escuchar. Se explicita que también es contemporáneo a nuestra autora y que en él encontrarán una mirada posible sobre la explotación sexual y económica imperante en la época. Luego de ver el video dos veces, para facilitar que los y las cursantes fijen algunas imágenes y comprendan la letra, se propone que en grupos de dos o tres integrantes, comenten el contenido del video y respondan las dos preguntas que se escribirán en el pizarrón. Para ello disponen de 10 minutos, lo que se comunica a los cursantes. Es importante como explica Finkelstein, esperar las respuestas y permitir un espacio para esas respuestas (Finkelstein, 2007, p. 12/13). A continuación, la docente escribe las preguntas en el pizarrón. Esto es importante porque para estudiantes de primer año es importante releer las consignas mientras las van trabajando.

Las preguntas son: 1) ¿Cuál es la historia que nos narra este tango? 2) ¿Encontramos algún paralelismo con lo trabajado por Emma Goldman en el texto?

Aquí no se pretende que los estudiantes realicen un análisis detallado del contenido del texto ya que aún no se ha trabajado en clase, sino que se apunta a generar un intercambio que enriquezca a aquellos que no han leído el texto.

Esta actividad contiene en sí, tres finalidades: como estrategia, incorporé el video en la creencia de las experiencias estéticas nos pueden conmover y que "las relaciones entre contenidos y disciplinas del currículo, cuando incorporan experiencias estéticas, incluyen las emociones, el placer de la escucha o la contemplación, que a su vez liberan la imaginación creativa" (Litwin, 2008, p. 86/87).

Como segunda finalidad, lo relativo al trabajo en grupo: el trabajo en grupos pequeños favorece la posibilidad de que todas y todos se expresen. El tema que estamos trabajando, es la prostitución como forma de dominación y sometimiento de la mujer, como doble explotación: sexual y económica. Es un tema sensible, y no se me escapa la posibilidad de que alguna de mis alumnas

mujeres se encuentre en una situación como esta, o bien que como el 99 % de las mujeres e identidades diversas, alguna o alguno haya sufrido algún tipo de violencia machista – patriarcal. Por eso decidí que los grupos sean reducidos, para favorecer así la intimidad y la posibilidad de expresarse entre pares. Aquí el rol de la docente es el de espectador alejado, para favorecer el diálogo entre pares sin intromisiones.

Por otro lado, decidí no tratar este tema bajo presupuestos actuales como, por ejemplo, las posturas que actualmente existen respecto del tema, para evitar de esta manera posibles revictimizaciones o incomodidades que impidan que las y los cursantes se expresen libremente.

En este sentido, el trabajo en grupos además se propone "*en oposición a las prácticas tradicionales, que están basadas en la contemplación del estudiante como un individuo que aprende según sus intereses y esfuerzos personales (...) el grupo es el lugar privilegiado para dar cuenta del nivel cognitivo, de las ideas y representaciones, y al explicitarlas en un grupo de pares, se promueve un proceso de negociación que favorece el aprendizaje*" (Litwin, 2008, p. 107).

La tercera finalidad de esta actividad se relaciona con ir aumentando la complejidad de las preguntas de manera gradual, para favorecer la interrogación didáctica, ya que, en términos de Finkelstein (2007) "l*a interrogación didáctica bien utilizada posibilita el aprendizaje reflexivo por parte de los estudiantes*" (p. 14). La autora diferencia de acuerdo con el grado de complejidad, entre preguntas más sencillas y las más complejas, así las primeras apuntan al conocimiento/ comprensión, y las otras al análisis/ síntesis (p. 11/12). La primera pregunta en nuestro caso se inscribe en la capacidad de comprensión ya que se solicita que las y los estudiantes comprendan lo que han visto y oído en el video. La segunda pregunta, requiere de un nivel de mayor complejidad, ya que la finalidad de la pregunta es que puedan vincular la historia que cuenta Acquaforte con el contenido del texto "Tráfico de Mujeres" de Goldman. Esta pregunta apunta al análisis y a la síntesis:

> *"Análisis: estas son preguntas de tipo complejo que estimulan el pensamiento crítico y profundo tratando de provocar diferentes respuestas posibles. Permiten que el estudiante pueda identificar los motivos que provoca un hecho específico, considerar y analizar la información que se dispone para llegar a elaborar una conclusión, inferencia o generalización o analizar una conclusión, inferencia o generalización encontrando pruebas que la apoyen o refuten.*
>
> *Síntesis: favorecen el pensamiento creativo tendiendo a la producción de mensajes originales, predicciones, solucionar problemas con variadas respuestas (es decir, utilizar el pensamiento divergente)"* (Finkelstein, 2007, p. 11/12)

En el tercer momento, y luego de haber escuchado atentamente a las y los estudiantes, utilizando como estrategia la exposición dialógica, se exponen las ideas principales del texto de Goldman.

> *"La exposición dialógica como alternativa a la clase expositiva tradicional que recurre al diálogo entre profesor y alumnos como una forma de intercambio de conocimientos y experiencias cuyo objetivo es la producción de saberes. Se debe tomar como punto de partida a la experiencia de los alumnos relacionada con el tema a tratar y fundamentalmente problematizar*" (Finkelstein, 2005, p. 7).

Me parece interesantísima la idea de partir del diálogo para generar saberes, por ello, es que decidí realizar la actividad primero. Lo cierto es que, si hubiese sido al revés, es decir si la clase hubiese comenzado con la exposición del tema, nos encontraríamos frente a una clase expositiva tradicional, ya que los y las estudiantes no habrían tenido la posibilidad de expresarse y dialogar entre ellos y con la docente desde la actividad.

Con la finalidad de ordenar las ideas se ha dividido la clase en momentos, pero la misma debe mirarse integralmente. La exposición dialógica, comienza con la actividad y termina cuando termina la clase. Me animo a decir que ni siquiera termina allí, ya que la propuesta del final de la clase es seguir pensando y seguir conversando por mail. Porque, en concordancia con la autora:

> *"En la exposición dialogada, en el intercambio convergen posturas valorativas divergentes. El único requisito es argumentar correctamente. De esta manera se promueve la libertad intelectual en tanto cada sujeto es reconocido como un sujeto de argumentación ... El rol del profesor se convierte en alguien que crea puentes, que facilita el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y genera un clima de confianza donde el error no es sancionado sino retomado y trabajado*" (Finkelstein, 2007, p. 7).

Durante la exposición del tema, las y los estudiantes podrán seguir la exposición de la docente mediante la visualización de los aspectos centrales de la exposición en las distintas diapositivas del PowerPoint, lo que puede favorecer su posterior estudio, recuerdo y evocación (memoria).

En el cuarto y último momento, y finalizando la clase, la docente reconstruye lo sucedido en la clase, explicando porqué trajo el video y lo vincula con el texto de Goldman. Aquí, nuevamente son protagonistas los y las estudiantes, ya que, a partir de las dudas o comentarios que quieran hacer, se repondrán los vínculos que se establecieron en la actividad posterior al video, de manera dialogada.

Este segmento de la clase (que trato de incorporar en todas las que dicto) se llama "Para seguir pensando" Aquí se propone distintas actividades para que los y las estudiantes profundicen lo trabajado en clase, afianzando conocimientos y destacando los aspectos centrales de la clase. En esta clase propuse releer el texto de Goldman y profundizar en las siguientes ideas:

- Prostitución como explotación sexual y económica,
- El cuerpo de las mujeres como objeto en tres acepciones: a) como objeto de dominación, b) como mercancía y c) como objeto de intercambio (esta última cuestión se profundiza con el texto de Gayle Rubin, que se da dos clases más adelante)

Asimismo, propongo releer el texto de Goldman y pensar en las caracterizaciones que se vieron en clase. Luego, anoten en sus cuadernos ideas, imágenes y dudas y las traigan a la clase que viene o bien, que escriban por mail.[1]

Maggio (2012), refiere que es necesario abordar el metaanálisis de la clase, entendido *como "construcción del conocimiento a partir de la reconstrucción de lo recientemente vivido en un plano diferente*" (p. 41). En este sentido, creo que es fundamental para afianzar lo aprendido, repasar las ideas principales del texto, las preguntas, las inquietudes, etc. Así, creo que se genera la enseñanza poderosa de la que habla la autora, la que recordamos a través de los años, las que nos convoca desde la emoción: "La enseñanza poderosa crea una propuesta original que nos transforma como sujetos y cuyas huellas permanecen" (p. 46).

A modo de conclusión, creo que es posible viajar en el tiempo escuchando tango, expresión de la música popular argentina que tanto tiene para decirnos de nosotros mismos. Es posible pensar en términos intemporales a la prostitución como doble explotación: económica y sexual tratando un

[1] Este recurso es usado habitualmente en las clases, ya que algunos cursantes no se animan a preguntar frente a sus pares. Esta herramienta posibilita que los más tímidos y los que no pudieron leer el texto antes de la clase, también puedan participar y evacuar dudas.

tema muy sensible sin caer en lugares comunes o irrespetuosos para las personas con las que compartimos el camino del aprendizaje.

Creo que es posible abordar la enseñanza de la Teoría del Estado con perspectiva de género, colaborando activamente en la formación de abogados críticos, reflexivos y creativos, partiendo de la utilización de recursos ymateriales novedosos. Pero, para esto, es necesario reflexionar sobre nuestras prácticas. En este sentido y en coincidencia con Balardini (2018) creo que*: "No se trata de pensar cómo sumamos "género y diversidades", sino cómo iniciamos un proceso de revisión y análisis profundo que transforme las actuales prácticas en la enseñanza del derecho como también las formas en que nos vinculamos al interior de la comunidad educativa*" (p. 418).

Bibliografía

Balardini, Lorena, Pautassi, Laura, Ronconi, Liliana, Sigal Martín, *La institucionalización del enfoque de género en la Facultad de Derecho*, en Revista Jurídica de Buenos Aires, año 43, número 97, 2018.

Cardinaux, N., Clérico L., (2005) Formación docente universitaria y su relación con los "modelos" de formación de abogados*, AAVV De cursos y de formaciones docentes*. Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA: Buenos Aires, p. 12, 15

Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En Camilioni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires: Paidós, p. 39

Finkelstein, C. (2007). La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica. *UBA. OPFYL.* p. 7, 11-14

Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar; Buenos Aires: Paidós. p. 86, 87, 113.

MacKinnon, C. (2006). Integrando el feminismo en la educación práctica. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho,3* (6), 158-162.

Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad; Buenos Aires: Paidós. p. 41-46.

Repensando la enseñanza práctica

Adriana Analía Arias*

Abstract
Este trabajo que forma parte de mi investigación y de mi trabajo profesional presentado en la Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, es un camino que recorre la práctica docente como un pasaje en el que se necesita conocer y entender que el proceso de formación requiere analizar cuáles herramientas y estrategias son fundamentales para el mejoramiento de la enseñanza del derecho, y como alude Fenstermacher (1989) encontrarnos con la "buena enseñanza". Hoy nos encontramos en un tiempo complejo en el que se producen cambios y avances que generan constante movimiento y ponen a la Universidad en el desafío de repensar qué tipo de formación requiere un abogado, teniendo en cuenta la integralidad, el desarrollo tecnológico y la necesidad de hacer hincapié en la formación práctica no sólo como un espacio más de la currícula sino como parte trascendental en el trayecto académico de cada estudiante.
Palabras claves: enseñanza – practica – realidad – pedagogía - desafíos

INTRODUCCIÓN

El tema/problema central es cómo se encara la formación del futuro abogado en lo que hace a sus "conocimientos prácticos". Por ejemplo la "Distancia" entre lo que se le enseña y aprende en la facultad, mientras es alumno, y las demás de conocimientos profesionales específicos sobre todo al abogado reciente; la diferencia entre sus conocimientos teóricos, que los tiene, los sabe, y la implementación de acciones concretas que requieren los trabajos de la profesión; la soledad para resolver esos primeros problemas con personas, lugares, procedimientos y formas cuando no cuenta ya, ni con los profesores, ni con los compañeros para abordar la situación compartiendo con otros, puntos de vistas y procesos de toma de decisión (Celman, 1993).

"El campo de la práctica en la formación universitaria posee, por un lado, un lugar, un tiempo y un reconocimiento que no es reciente. En efecto, nadie discutiría hoy en día que los saberes y los aprendizajes necesarios y pertinentes para la capacitación de un estudiante y un egresado de este nivel, consisten en conocimientos que tienen que ver con el "campo de lo teórico" y con el "campo de la práctica" (Celman, 1993).

Desde las palabras de Celman podemos afirmar que a los fines de una enseñanza, en tanto proceso de transformación; en el cual se intenta de manera constante la interdisciplina y la vinculación con la realidad, es clave que tanto la teoría como la práctica coexistan en la práctica educativa.

Como dice Pérez Gómez (1992): *"La enseñanza puede considerarse como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y comportamientos de los alumnos, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontaneas en la vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas y también estimulando su experimentación en la realidad".*

Desde esta metodología se intenta primero la comprensión de ciertos conceptos y luego acercar a los estudiantes al ejercicio profesional, es decir, a la aplicación de esta teoría a la vida real a través de ejemplos, trabajos entre otros, que en ocasiones reflejan la experiencia vivida del docente.

El filósofo e historiador de la ciencia, Russell Hanson (1958), acuñó esta expresión: *"Toda experiencia está cargada de teoría"*. El sentido que Hanson le da a esta afirmación puede apreciarse en la cita

* Jefe de Trabajos Prácticos rentada de la Cátedra Teoría General del Proceso y Taller de Derecho Parlamentario, Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Mar del Plata; Secretaria de Coordinación de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata. arias.adriana.a@gmail.com.

siguiente: *…El niño y el profano pueden ver: ellos no son ciegos. Pero ellos no pueden ver lo que ve el físico: ellos son ciegos con respecto a lo que ve. Nosotros podemos no oír que el oboe está desafinado, aunque esto sea dolorosamente obvio para un músico…*

Sin duda la cita anterior nos hace dar cuenta la importancia de la educación en un sentido amplio, mostrando la necesidad de tener una formación teórica pero también aquella que acerque a la comprensión y deje la abstracción para estar en su aplicación concreta.

En nuestra universidad desde no hace tantos años, se ha dado la discusión de la distribución de horas dentro de los planes de estudios de las carreras y de la incorporación de una formación práctica independiente a las materias y que tiene por objetivo llevar el aprendizaje a un proceso reflexivo.

En este sentido dice la Lic. Celman: … *"Por otra parte, en la Universidad Argentina si miramos la distribución horaria de las asignaturas, vemos que en la casi totalidad de las Facultades, se establece un tiempo para la enseñanza de "los teóricos" y otro para el desarrollo de los "trabajos prácticos". Entiendo que es sumamente significativo el modo en que se designa cada actividad: "al corpus teórico se lo enseña", mientras que, "los prácticos son trabajos que se desarrollan". Asimismo es común encontrar que en los primeros años de las carreras exista un predominio de materias "teóricas" y en los últimos años sea mayor el predominio de las "prácticas"* (Celman, 1993).

En cierta medida se está comenzando a comprender que si bien la teoría es parte importante en la enseñanza, en el mismo grado es importante la formación práctica de ésta. Y asimismo también que dicha formación tiene que darse a lo largo de la carrera desde el inicio hacía al final, y no considerar suficiente tener una formación puramente práctica en una o dos asignaturas en el último tramo de la carrera; recalcando esta idea de la enseñanza y el aprendizaje como procesos y no como hechos autónomos e independientes. No sólo debe darse la discusión, sino que hay que llevar adelante políticas de cambio que empiecen desde el aula.

….En un momento en el que la teoría y la práctica parecen haberse divorciado dando lugar a frases jocosas pero dramáticamente realistas (como por ej. "en la práctica, la teoría es otra") en el que el método científico reducido a una serie de pasos a modo de receta de cocina ha sido extensamente criticado pero sin que se hayan desarrollado (o, en este caso, difundido) alternativas sólidas en las que sustentar las investigaciones (particularmente aquellas que involucran a la sociedad)…. (García)

Consideramos que venimos de una estructura fuerte en la que desde la escuela se debe estudiar para formarse en una profesión determinada, incorporando conocimientos y siendo evaluados para confirmar que dicha incorporación ocurrió, sin que medie en momento alguno la posibilidad de entender o preguntarse: por qué? para qué? cómo? El problema es cuando en la propia educación superior, seguimos sin dar respuesta a esos interrogantes.

"La cuestión de las instituciones y el poder pone en juego el análisis de los puntos de anclaje de la institución escolar que siempre nos conectan con el afuera de la misma, pues las relaciones de poder aparecen fuertemente arraigadas en la trama social misma; de modo que no podemos pensar una sociedad sin relaciones de poder. Lo cual no significa que las relaciones de poder establecidas sean necesarias y que no exista el punto en que puedan ser deterioradas.

Esto implica, poner en juego estrategias, lo cual nos reconduce a repensar nuestra relación con el conocimiento, la articulación entre la teoría y la práctica y la recuperación del sujeto ético capaz de afectarse a si mismo para poder afectar a otro."(Guyot)

En este sentido Anahí Mastache y y Roald Devetac señalan: "*El profesor debe ser capaz, no sólo de enseñar su asignatura de acuerdo con el posicionamiento que adopte en torno a las diferentes*

posturas epistemológicas, metodológicas y didácticas, sino, a la vez, de atender a la situación educativa en su conjunto, en sus aspectos relacionales y de desarrollo de la personalidad…"

CONCLUSIÓN

Algo que sí podemos afirmar es que hemos entendido que la educación superior necesita un cambio de paradigma, en el que ya no se discuta si teoría o práctica sino que la discusión sea de qué manera la formación desde la universidad no sea sólo la incorporación ininterrumpida de conocimientos seguida por la evaluación corroborativa de dicha incorporación, sino la de brindar una enseñanza en la que se plantee más allá de la teoría como base de ésta la posibilidad de la relación, comprensión y aplicación del conocimiento.

También hay que tener en cuenta las circunstancias actuales de la educación superior, y en el caso, prestar particular atención a las políticas aplicadas al momento de la selección y modificación de las currículas, lo que muchas veces obstaculiza e impide un libre desarrollo de la enseñanza.

En este contexto es importante preparar al profesional para ese futuro incierto haciendo que el individuo desarrolle la habilidad de aprender a aprehender (Rubin, 1998). Esto se puede lograr a través de la toma de conciencia acerca de las debilidades y fortalezas de la forma como se aprende. El desarrollo de tales habilidades permitirá construir aprendices a lo largo de toda la vida que se logren ajustar a las nuevas situaciones a través de diferentes desempeños (Sizoo, Agrusa, Mat, 2005)

Nos encontramos con un estudiante que necesita otro tipo de formación y una mirada más reflexiva y autocrítica de la práctica docente. Ya no sólo escuchar a los pares sino también entender y tener en consideración qué necesita el estudiante de hoy, qué piensa y que requiere para ser un buen profesional.

De igual manera, más allá de la selección de la metodología a utilizar, en primer lugar es indispensable determinar qué tipo de enseñanza y qué tipo de aprendizaje esperamos de nuestros estudiantes, de nuestros futuros profesionales.

En este sentido y como propuesta, más allá de los estilos muy diferentes y marcados que nos identifican en la práctica docente sería necesario detenerse y observar qué herramientas pedagógicas serán las adecuadas para encontrarnos en el aula, pensar la docencia como un proceso dinámico que requiere un estudio particular de cada grupo, cuatrimestre, año; entendiendo el desafío de repensar qué tipo de formación se requiere, teniendo en cuenta la integralidad, el desarrollo tecnológico y la necesidad de hacer hincapié en la formación práctica no sólo como un espacio más de la currícula sino como parte trascendental en el trayecto académico de cada estudiante. Visualizar en dónde se encuentra la dificultad y qué tipo de acompañamiento requieren nuestros estudiantes en su tramo formativo, es lo que facilitará esta tarea.

Para crear una innovación en la enseñanza del derecho se debe comenzar por eliminar las fronteras entre la facultad y la vida cotidiana de modo que el aprendizaje deje de ser un proceso que se da exclusivamente en el aula para ser un proceso que se da en todos los escenarios en que se mueve el individuo. Se deben multiplicar las fuentes de conocimiento e incluir entre ellas la experiencia personal, los aprendizajes previos en los diferentes ámbitos de la vida de cada persona, la imaginación, el arte y la creatividad. Se empieza a percibir que la formación integral abarca conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores.

Explica Menin (2004) que se ciñe al modelo clásico: "*Persiste todavía –y es probable que esta persistencia se mantenga por largo tiempo en la enseñanza universitaria– una forma de ejecución de*

los postulados teóricos de la pedagogía que bien podríamos llamar «clásica». Este modelo que permanece ligado a los usos y a las costumbres más tradicionales de «dictar clase», modelo que no sale de las reglas establecidas, de la mesura, es básicamente conservador. La tecnología educativa moderna, cuando se incorpora al quehacer teórico y práctico de la pedagogía y la didáctica clásicas, se incorpora casi siempre en dosis muy limitadas, de manera que no genere trastornos en dicho quehacer, que por lo demás aspira a desarrollarse de un modo «sereno», «racional» y «equilibrado», en un todo de acuerdo «con lo que ha sido tradición» en la Universidad."(p. 50).

En suma, mientras la enseñanza sea considerada de manera unívoca como la transmisión de conocimientos puramente verbal y expositiva, en donde los conceptos y situaciones planteadas queden en un plano abstracto sin brindar las herramientas para entender y saber cómo manejar futuras situaciones en el plano real será imposible, a mi entender, preparar profesionales capaces de actuar de manera independiente sin sentirse desamparados y atrapados en un sinfín de conceptos adquiridos que no saben relacionar ni aplicar en un caso real quedando sometidos a lo que algunos autores denominan el "shock de la realidad" (Veeman, S. 1988).

Para finalizar me pareció muy acertado lo que dice la Lic. Celman en relación a esta cuestión:

"La problemática de la teoría y la práctica en educación no puede considerarse como un ámbito independiente y autónomo. Por el contrario, las posturas adoptadas al respecto a los largo de la historia, se encuentran profundamente enraizadas en los conceptos de ciencia y conocimiento; enseñanza, aprendizaje e institución educativa, para mencionar sólo algunos entre los más relevantes."(Celman, 1993).

BIBLIOGRAFIA

Celman de Romero Susana (1993). La tensión teoría-práctica en la educación superior. Entre Ríos.

Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M., La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós

García Rolando (2006) Sistemas complejos. Concepto, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria. Gedisa, España.

Guyot Violeta (1997) EDUCACIÓN Y SUBJETIVIDAD, compiladora del Volumen de Alternativas, Serie Espacio Pedagógico. Publicación Periódica del LAE, Laboratorio de Alternativas Educativas, Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. Año I, No. 4 .San Luis.

Menin, O. (2004). Pedagogía y Universidad. Currículum, didáctica y evaluación. Rosario: Homo Sapiens

Pérez Gómez, A. (1992). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En Gimeno, J. y Pérez, A. (Eds.) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata (pp.34-77).

Rubin, H. (1998, march). Peter's Principles. Inc. Magazine.

Russell Hanson Norwood (1958) Los patrones de Descubrimiento: una investigación sobre las bases conceptuales de la ciencia. Cambridge University Press, 1958.

Sizoo, S., Agrusa, J., Mat, W. (2005) Measuring an developing the learning strategies of adult career and vocational education students, Education; Summer2005, Vol. 125 Issue 4, p527-

Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. En Villa, A. (coord.) Perspectivas y problemas de la función docente, II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea

Teoría y práctica. Dos caras de una misma moneda.

Guillermo Adrián Belcastro Bäcker*

Introducción – La experiencia.

A modo de introducción del presente artículo, quiero comenzar remarcando brevemente, el valor de la experiencia, es decir aquello que obtiene el estudiante de la facultad de derecho –que puede estar en sus primeros o últimos años- como de igual forma el abogado recientemente graduado, que se desempeña ya fuere en el ámbito públicoo en el ámbito privado, dentro de las correspondientes aristas que propone cada universo. Allí, de la mano de la experiencia, entiendo que se produce la mejor de las combinaciones en tanto teoría y práctica. Puesto que el estudiante y/o joven abogado/a, constata, verifica y aplica su conocimiento teórico, en la faz practica de en un determinado campo, generalmente guiado por abogados/as con más experiencia que lo asisten y corrigen.

De esta forma el sujeto, verifica tanto la utilización de las normas jurídicas aprendidas en la facultad, como también incluso, su relación dialéctica con la administración pública, los tribunales y con el universo empresarial, generando en términos psicológicos – retomando a Jean Piaget- una reestructuración constante del conocimiento, produciéndose en consecuencia, una evolución del mismo, donde todo se interrelaciona, y donde aquellas líneas divisorias que muchas veces se le presentan al sujeto en su imaginario, tales como "esto es solo en la teoría" o "esto es solo para la práctica" se vuelven cada más difusas, hasta desaparecer.

Habiendo dicho esto, cabe agregar, que el dilema entonces se presenta al pensar, *¿Cómo la facultad puede generar la misma integración de estos dos polos?* Que lejos están de ser opuestos, por el contrario, son excelsamente complementarios. *¿Qué herramientas puede utilizar?* Sabiendo que no tiene al estudiante de lunes a viernes, 8 o 6 horas diarias, donde puede darle un trato personalizado, casi de tutor formador.

Palabras clave: Teoría – Practica – Enseñanza - Estrategias – Complementación.

La enseñanza en la universidad.

Teoría en la asignatura.

El derecho como conocimiento a enseñar y ser aprendido por parte de los estudiantes, posee al igual que muchos otros -como puede ser el conocimiento sobre la medicina- un gran caudal de componentes teóricos y prácticos.No obstante, el que aquí motiva el presente trabajo, pareciera a primera vista, que en sí mismo, encierra mayor carga teoría que otros tipos de conocimientos enseñados en diferentes universidades. *¿Por qué sucede esto?* Como respuesta inmediata, podríamos señalar que la "materia prima" con la cual trabaja un abogado/a ya sea en el ámbito público o privado son las leyes que conforman el ordenamiento jurídico, y las mismas como bien sabemos, se encuentran escritas en diferentes cuerpos, generando una interrelación entre todas ellas. Por lo cual, el aprendizaje teórico de sus normas se vuelve, a priori, más elemental y notorio que en otros tipos de conocimiento.

* UBA, Facultad de Derecho. gbelcastrobacker@gmail.com

El problema que presenta la enseñanza teórica es que muchas veces se produce lo que varios autores del campo educacional, han llamado "aprendizaje memorístico". Conforme se encuentra establecida la enseñanza del derecho en muchas de las cátedras que tienen a su cargo las respectivas asignaturas en nuestra casa de estudios, existe una propensión a que pueda producirse este tipo de aprendizaje. Ya que el estudiante va atravesando diferentes asignaturas –en su mayoría cuatrimestrales- que le ofrecen conocimientos básicos de cada rama del derecho (civil, laboral, administrativo, etc) en donde la estrategia didáctica más utilizada es la clase expositiva o dialogada, en la cual el docente suele acaparar la mayor parte de la atención, ocupando un rol activo, en tanto los estudiantes quedan relegados a una escucha atenta, pasiva, con la posibilidad de eventualmente realizar alguna pregunta o comentario.

De igual forma, este tipo de aprendizaje es difícil de constatar, puesto que la instancia para evaluar la incorporación de los saberes, también en líneas generales –puesto que no todas las cátedras aplican las mismas estrategias- consta de un examen parcial donde al estudiante se le realizan preguntas teóricas que bien pudo responder por que ha incorporado los saberes o simplemente porque lo memorizo para dicha fecha, olvidándolo con posterioridad.

Cabe aclarar, que el conocimiento memorístico en sí mismo no es negativo, por el contrario, es necesario muchas veces memorizar conceptos, nombres, fechas y por tanto la memoria es una grandísima herramienta a desarrollar, no obstante, la misma, sino es complementada con otro tipo de instancias donde los saberes se vean materializados, y donde el alumno se equivoque para así dar cuenta de su error y aprender en la corrección, difícilmente pueda generarse desde las diferentes asignaturas, instancias donde la reestructuración de los conocimientos se produzca de forma eficaz.

Máxime, cuando sabemos que el ejercicio del derecho, fuere cual fuera el ámbito donde se desarrolle el/la profesional, dista mucho de ejercerse solamente con la memoria. Por el contrario, nunca esta demás, la verificación en los códigos, la consulta en algún texto doctrinario de referencia, o hasta la pregunta a un colega, para abordar de mejor forma el dilema a resolver.

Para concluir el presente acápite, es dable entonces remarcar que la teoría es elemental para la formación de un abogado. Es imposible pensar en la práctica sino hay una teoría previa que nos permita abordar las diferentes situaciones que el futuro profesional va tener que llevar adelante. Por lo cual, el aprendizaje obtenido por medio de las herramientas que nos provee la memoria, en conjunción con las clases expositivas y/o dialogadas, son válidas, siempre y cuando, no se abuse de este recurso y deje espacio, para su complementación en lo que hace a la práctica.

Práctica en la asignatura.

Si bien como dijimos unos párrafos atrás, el derecho tiene un alto componente teórico, a su vez, tiene la particularidad de también poseer muchísimos elementos prácticos que se verifican en la labor de los abogados, indistintamente los lugares que ocupen en el ejercicio de la profesión. Esto es muy importante, puesto que la universidad forma sujetos para que estos luego, se desempeñen como profesionales en el marco del derecho.

Esta distinción es elemental, ya que como señala la Lic. Gabriela Fairstein (2013) en su texto "*Enseñanza del Derecho: de la formación de abogados a la escuela básica*" lo que se busca en la facultad, no es formar ciudadanía, como si, sucede en la escuela media por medio de la enseñanza de materias como "Formación Cívica" y "Formación Ética y Ciudadana", sino que aquí, el objetivo central es formar profesionales y por tanto el elemento practico adquiere un mayor valor, puesto que la

práctica no solo sirve para que el estudiante tenga una aproximación más concreta a la aplicación el derecho, sino que también, nos permite abrir el juego para que el derecho se aborde desde distintas estrategias didácticas, siempre al interior del aula.

Atendiendo a que nuestra facultad en lo que respecta a la carrera abogacía, no cuenta en su plan de estudios con la división entre clases prácticas y teóricas, como si sucede, por ejemplo, con la carrera correspondiente al profesorado para la enseñanza de ciencias jurídicas, delimitare el artículo, tomando 3 elementos fundamentales en lo que hace a la práctica del derecho, dando cuenta de su relevancia y de cómo se lo podría tratar en las respectivas aulas, a través de 3 materias del CPC.

Recursos de la práctica a utilizar.

Elementos.

1- Instrumentos jurídicos. Una de los primeros eslabones consiste en que el derecho no se ejerce en abstracto, por el contrario, el mismo –al interior de nuestro sistema- se ejerce por medio de la confección de diferentes instrumentos. Para la confección de los mismos siempre es necesario, tener la base teórica previa, no obstante, es fundamental que el alumno sepa realizarlos, toda vez que lo que uno peticione, reclame o acuerde se va dar dentro del marco de lo que llamo "instrumentos", que los mismos, no son otra cosa más que: una demanda, la presentación de un recurso, una cedula, un oficio, un contrato, y un convenio, por solo mencionar algunos. Es decir, elementos fundamentales que el estudiante no puede desconocer, o por lo menos evitar que llegue a conocerlos recién en el último año de la carrera a través de las prácticas.

2- Instancias orales. El derecho tiene muchísimas instancias donde no todas las actuaciones de los abogados/as se da por medio de la presentación de escritos. Las mismas son las audiencias, las mediaciones y las conciliaciones. Instancias sumamente importantes en el desarrollo de la práctica, puesto que, en muchos tipos de juicios, tales como laborales y civiles son obligatorias. Además, tiene un carácter importante en la labor jurídica, puesto que le permiten al abogado y a su cliente -si eventualmente se llega un acuerdo- evitar lo que sería una instancia judicial.

3 – Argumentación jurídica. La argumentación se vuelve sustancial en el ejercicio de la profesión ya que, por medio de ella, el abogado, funda sus posiciones en relación a lo que su defendido tiene derecho a reclamar, y a lo que la contraparte contesta, o viceversa. Este eslabón, es de corte transversal en el ejercicio de la profesión, y considero de gran utilidad llevarlo a las aulas, ya que, por medio de él, a través de lo que podría ser, la resolución de casos prácticos, el estudiante se ve en la necesariedad de realizar un estudio más acabado de la norma, y verificar su interrelación con las restantes. De esta forma, se puede pasar de un aprendizaje memorístico, a –en términos de David Ausubel- un aprendizaje significativo.

Es a través de estas tres dimensiones, por donde creo que se puede realizar un abordaje mucho más interesante y practico del derecho en nuestra facultad, ya sea en la aplicación de las normas por medio de la resolución de casos, en la confección de los diversos instrumentos que contengan la normativa a utilizar, y en la simulación de diversas instancias orales, donde las partes planteen su postura y se ponga en juego la argumentación jurídica.

Para graficar lo dicho, tomare como ejemplo las materias: Derecho procesal civil y comercial, Contratos civiles y comercial y Derecho de familia. Todas materias que se encuentran comprendidas dentro del Ciclo Profesional Común.

Enseñanza practica en las aulas.

La Lic. Anahí Mastache (2007)[1], señala en su texto que "*para formar personas técnicamente competentes no alcanza con transmitir los conocimientos necesarios; más importantes que contar con conocimientos actualizados, profundos y pertinentes, es ser capaz de usarlos adecuadamente*" (p.80) conforme esto reparare en las siguientes asignaturas y sus estrategias.

Contratos civiles y comerciales

Asignatura que, junto con elementos del derecho penal y procesal penal, tienen una de duración de 2 cuatrimestres, lo que le ofrece al profesor o la profesora a cargo del curso la posibilidad de trabajar con mayor disponibilidad temporal. Yendo específicamente a lo que nos convoca, la práctica en esta asignatura se podría ofrecer conforme las siguientes estrategias.

La primera de ellas podría ser a través de ejercicios prácticos donde los alumnos deban resolver conflictos que pueden darse por diferentes características que contengan los contratos propuestos, de esta forma, el objeto de estudio se aproxima mucho más a la visión del estudiante, ya que aquello que aprendió por medio de la clase expositiva, lo tiene que necesariamente combinar con su capacidad de análisis y argumentación.

Como segunda estrategia, puede llegar a ser de utilidad, que el estudiante con la información obtenida, tenga la posibilidad de elaborar distintos tipos de contratos, en base a criterios del caso propuesto por el profesor. Es decir, que finalice el curso, no solo con el aprendizaje dado por el contenido teórico, sino también, con un conocimiento mayormente integrador en lo que hace al análisis y confección de dichos instrumentos.

Cabe agregar, que al utilizar cualquiera de las dos estrategias, el profesor se retira –en parte- del centro de la escena áulica, dando paso a una participación mayormente activa de los estudiantes en lo que hace a su aprendizaje. No obstante, el profesor o la profesora, siguen teniendo suma relevancia en la clase, pero ocupando un rol más de guía, en lo que hace al trabajo del alumno, siempre con posterioridad a haber explicado los contenidos teóricos.

Conforme lo dicho, es dable suscribir a otro fragmento elaborado por Mastache (2017) en el texto precitado. Para formar personas técnicamente competentes en su área laboral o profesional se requieren instancias de formación que permitan ejercitarse en el hacer. Las competencias y las capacidades no se enseñan ni se aprenden: se construyen, se desarrollan, se forman a través de la práctica, a partir de situaciones que demandan alcanzar un objetivo, resolver un problema, tomar una decisión propia del ámbito profesional. (p.82)

Derecho procesal civil y comercial.

Materia fundamental en lo que respecta al conocimiento procesal. La misma, presenta un contenido de corte transversal, puesto que, si bien cada fuero puede tener sus particularidades. No deja de ser de extrema utilidad sobre todo en la relación con las otras asignaturas del CPC.

Esta materia guarda estricta relación con lo anteriormente expuesto en el punto número 2. Por medio de la misma, bien se puede tratar un tipo de enseñanza, distinto a aquel que tiene al profesor como centro en todo momento, mediante las siguientes estrategias.

[1]Mastache, Anahí. Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, 2007.

Resolución de problemas: Similar al tipo de estrategia explicado en la asignatura anterior, no obstante, aquí, habría que modificar el contenido de los mismos a los fines que se adecuan a la asignatura pertinente.

Confección de escritos: El estudiante podría tener como proyecto individual o grupal a lo largo del curso –indistintamente de otras instancias evacuatorias- la confección de, por ejemplo, un escrito de demanda, tomando como referencia los criterios del caso inventado por el docente. De esta forma el estudiante aplicaría en forma directa y paulatina lo aprendido al interior del curso.

De igual forma, los docentes podrían trabajar con un expediente de simulación, utilizándolo como apoyo de sus diversas exposiciones. Este último recurso entiendo es utilizado en algunas comisiones de la cátedra dirigida por el Dr. Jorge Kielmanovich, como aquella en la cual se encuentra adjunta la Dra. Marcela Somer.

Simulaciones: otro recurso para aprovechar, atendiendo a alta cantidad de inscriptos por comisiones, es el de la simulación, donde a los estudiantes se les asigne roles y tengan que pensar como abogados/as, no solo en lo que hace a la aplicación del derecho, sino incluso en lo que refiere a la comunicación con el estudiante que haría de abogado de la contraparte y consecuentemente también con el que actué de juez. Por medio de este recurso se podría simular lo que es una audiencia 360°, así como también la prueba confesional. Esta estrategia ha sido utilizada y publicada en Youtube[2] por la cátedra del Dr. Díaz Solimine, en la comisión a cargo del Dr. Sebastián Nanini. El cual, nos permite visualizar gratamente, la factibilidad de dicha estrategia en el aula.

Derecho de Familia.

En el marco del derecho de familia y así como en las anteriores asignaturas analizadas bien podría usar la estrategia correspondiente a la resolución de casos. Es preciso señalar, para bien, que hay cátedras que suelen utilizarla e incluso combinan de forma certera la teoría y la práctica a través de este método, como puede ser la cátedra encabezada por la Dra. Graciela Medina en su rol de titular, en tanto el Dr. Eduardo G. Roveda se encuentra al frente del dictado de clases como adjunto, con el resto del equipo.

De igual forma lo que es la simulación bien podría ser utilizada en este tipo de asignaturas, dando lugar a lo que podría ser una mediación por reclamo de alimentos. Eventualmente la misma, podría ser trasladada a materias más específicas en lo que hace a la enseñanza del derecho de familia en el CPO.

El recurso de la simulación es sumamente valioso y factible de realizar también en otras materias tales como derecho laboral, en lo que hace a las conciliaciones obligatorias en el SECLO, o bien en Derecho del consumidor en lo que hace a las Conciliaciones configuradas por el COPREC.

De igual forma, la implementación de confecciones sobre convenios de parentalidad, por solo dar un ejemplo en el marco del derecho de familia, puede ser de gran utilidad para el estudiante, donde pone en práctica lo aprendido por medio de la teoría. Actuando el profesor como un guía y formador que corrige.

[2]Nicolas Javier Brenner, 3 de octubre del 2015, "*Audiencia 360 y confesional*". https://www.youtube.com/watch?v=53oPHXTd8rg&t=696s

Conclusiones.

A modo de cierre del presente artículo, no tengo más que agregar que la enseñanza del derecho bien puede darse desde un abordaje práctico, que venga a complementar las clases expositivas y/o dialogadas.

Por medio del presente artículo he tratado de manifestar la importancia de ambos componentes, haciendo énfasis en diferentes actividades estratégicas que bien podrían ser utilizadas en las aulas, dando ejemplos concretos de cátedras que han tomado el camino de llevar la practica al aula.

En la búsqueda por formar mejores profesionales se vuelve menester tratar de acudir a diferentes actividades que nos permitan arribar a una combinación donde la teoría de paso al ejercicio de la práctica y donde está, sea una aproximación tangible y sustancial en lo que hace al futuro ejercicio profesionales de los y las estudiantes de nuestra casa de estudios.

De igual forma, hoy la tecnología nos provee de mayores recursos, razón por la cual, habrá que aumentar el ingenio en las diferentes cátedras, y por supuesto, compartir aquellos resultados por medio de jornadas como la que motiva el presente trabajo.

Bibliografía

Fairstein Gabriela A. "*Enseñanza del Derecho: de la formación de abogados a la escuela básica*" Revista Digital Carrera y Formación Docente. Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Año II – Nº 2 – Mayo 2013. (pp. 91 -103)

Mastache, Anahí. "*Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales*". Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, 2007

Piaget Jean. "*Psicología y pedagoga, como llevar la teoría del aprendizaje a la práctica docente*" Ed. Siglo XXI. 2019

El desafío del lenguaje claro en una estrategia de enseñanza de la práctica profesional

Mónica Bussetti y María Amelia Marchisone*

Resumen

La enseñanza de la práctica profesional a estudiantes de derecho -tal como es entendida por las autoras- requiere de la implementación de estrategias didácticas complejas que no son las habituales en las carreras jurídicas y que suponen desafíos para docentes y alumnos. Este trabajopresenta las conclusiones derivadas del análisis de unaactividad realizada en la asignatura Práctica II de Abogacía de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis. La propuesta consistió en el relevamiento y posterior sistematización de las principales normas dictadas en el marco de la emergencia sanitaria con el objetivo de elaborar una guía de orientación jurídica redactada en lenguaje claro que tuviera por principal destinataria a la ciudadanía local.

Introducción

El plan de estudios de la carrera de abogacía de la Universidad Nacional de San Luis contempla dos espacios curriculares específicos para la enseñanza y el aprendizaje de la práctica profesional: las asignaturas Práctica I y II. Esta última -de cuyo dictado son responsables las autoras- es una materia anual y está ubicada en el último año de la carrera. En la programación de la enseñanza de dicha asignatura se ha adoptado una concepción de la práctica profesional y de su enseñanza que corresponde previamente explicitar.

En un sentido amplio, se entiende que la enseñanza de la práctica profesional del derecho supone un conjunto de tareas académicas formativas orientadas a capacitar al estudiante de manera supervisada y gradual para el ejercicio de las actividades reservadas al título de abogado.

Por tal motivo, incluye estrategias didácticasdiseñadas para incorporar aprendizajes y saberes que permitan a los futuros graduados constituirse como profesionales reflexivos que, parafraseando a Schön (1998), puedan tomar decisiones en situaciones prácticas caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad y los conflictos de valores.

Con esta concepción de práctica profesional como norte, se aspira a capacitar al estudiantado para que pueda atravesar tres difíciles transiciones: "la transición de la universidad al ámbito del desempeño, la de alumno a profesional y la de la teoría a la práctica" (Andreozzi, 2010).

Por lo expresado, reducir la enseñanza de la práctica a la aplicación mecánica de la teoría aprendida en los años anteriores resulta claramente insuficiente. Si bien la asignatura se nutre significativamente de los conocimientos y competencias construidos a lo largo de la carrera en los otros espacios curriculares, también intenta constituirse en un espacio de reflexión que posibilite, en palabras de Elliot (1990), un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de la teoría y de teoría a partir de la práctica.

Desde una mirada crítica, a la par de la construcción de un conocimiento individual y profesional se aspira a generar el compromiso de los futuros profesionales con aquellos problemas sociales que

* Docentes Investigadoras. Departamento de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis. Proyecto de Investigación 150318, "La formación práctica en las carreras jurídicas de la UNSL". monicabussetti@gmail.com;amemarchisone@gmail.com

requieren de su intervención. Es decir, trabajar en la comprensión de las carreras jurídicas como profesiones que obligan a traducir en términos jurídicos las demandas sociales y a incluir amplios sectores de la comunidad excluidos del acceso a la justicia a través de diversas estrategias entre las que se pueden contar la de producción de informaciónjurídica accesible para la promoción y defensa de sus derechos.Partiendo de esa base, integran el cuerpo docente de la asignatura no sólo abogados sino también docentes formadas en alfabetización académica.

Los objetivos de la asignatura son amplios e incluyen: a) analizar el proceso de escritura y comprender sus implicancias; b) planificar la escritura teniendo en cuenta destinatarios, contexto, estructura y objetivos; c) manejar herramientas lingüísticas concretas para el desempeño profesional del abogado; d) manejar con precisión el lenguaje técnico jurídico; e) abordar problemas jurídicos complejos y proponer soluciones jurídicas para esos casos; f) colaborar con el patrocinio, representación y defensa de las partes interesadas en actuaciones judiciales y administrativas; g) analizar decisiones y prácticas judiciales; h) reconocer la apertura de la labor jurídica profesional hacia otros campos de conocimiento.

En este marco, la forma de trabajo prevista para la cursada se orienta a una construcción dialéctica que contempla, por un lado, el conocimiento disciplinar y, por otro, las herramientas de escritura que se requieren para que ese conocimiento disciplinar cumpla sus objetivos. En consecuencia, se trabaja con una metodología de taller; se atienden cuestiones derivadas de los casos que se reciben en el Consultorio Jurídico Gratuito; se proponen situaciones problemáticas simuladas, entre otras.

La propuesta: elaboración de una guía de orientación jurídica

La declaración del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en marzo de 2020 implicó una modificación sustancial de las actividades académicas previstas.

Sin posibilidad de atención al público en el Consultorio Jurídico Gratuito ni contacto presencial entre docentes y estudiantes y frente a una considerable producción normativa emanada de los distintos niveles del Estado, el equipo docente diseñó una actividad coherente con los objetivos de la asignatura que permitiera además a los estudiantes situarse en el contexto y ofrecer algún soporte a la comunidad.

Sintéticamente, a principios de abril se propuso diseñar y elaborar una guía de orientación jurídica en el marco de las medidas adoptadas por los gobiernos nacional, provincial y municipal con vistas a evitar la propagación de la enfermedad Covid-19 y morigerar el impacto social y económico de la pandemia.

La metodología preveía el desarrollo colectivo de una guía de orientación jurídica que pudiera facilitar el acceso a las principales normas que regulan diversos aspectos de la vida social en el marco de la emergencia sanitaria.

Concretamente, la propuesta tendía al relevamiento y sistematización de un cúmulo de normasdispersas, inconexas y de difícil comprensión para la ciudadanía y la posterior producción de una guía de orientación jurídica redactada en lenguaje claro[1]. La implementación del lenguaje claro en el campo jurídico impacta de lleno en el acceso a la información jurídica como derecho de cada

[1]De acuerdo con Plain Language Federation: "Una comunicación está en lenguaje claro si la lengua, la estructura y el diseño son tan claros que el público al que está destinada puede encontrar fácilmente lo que necesita, comprende lo que encuentra y usa esa información". Disponible on line en https://plainlanguagenetwork.org/plain-language/que-es-el-lenguaje-claro/

uno de los ciudadanos. En palabras de Daniel Cassany (2003), “no hay razones ni justificaciones para tolerar que un ciudadano alfabetizado se quede sin comprender las cuestiones administrativas que afectan su vida cotidiana”.

En este orden de ideas, la comprensión del acceso a la información jurídica como derecho significa para los profesionales del derecho el deber de poner a disposición esa información y que la misma *se entienda.*

De esa manera, la ejecución del trabajo suponía la puesta en acto de una serie de destrezas vinculadas al ejercicio profesional (interpretación legislativa, escritura en lenguaje claro) y la materialización de estrategias para viabilizar el acceso a la información jurídica -como medio de acceder a la justicia- de ciudadanos y ciudadanas.

Para ello, se definieron ocho ejes de trabajo que fueron seleccionados de los grupos temáticos que la propia legislación de emergencia fue construyendo[2]. Es necesario aclarar que la determinación de los ejes se estructuró siguiendo un criterio principalmente cuantitativo que respetara el equilibrio en la cantidad de material legislativo a abordar por cada uno de los grupos integrados por cuatro a siete estudiantes.

Diseño y ejecución de la propuesta

El trabajo se planteó en varias etapas: inicialmente, una recopilación de la normativa vigente; luego una selección de los aspectos que se consideraran más significativos; finalmente,la producción de un texto que rescatara esos aspectos definidos como de mayor significación, estructurado a partir de preguntas y formulado con la lógica del lenguaje claro.

La constante producción normativa, las sucesivas extensiones del aislamiento, las modificaciones que se fueron sumando a nivel provincial y en algunos casos la complejidad de acceder a las regulaciones de distintos niveles (provincial y municipal, principalmente) supusieron a su vez prórrogas para la primera parte de las tareas planteadas, esto es, la compilación.

Ya cerca del final del primer cuatrimestre -con la provincia en una situación de relativa normalidad- se definió no seguir incluyendo nuevas reglamentaciones y avanzar a la siguiente etapa.

Para ello, se trabajó con una herramienta de la plataforma educativa Moodle -base de datos- que facilitó la construcción colectiva de un primer documento de sesenta y cuatro páginas, que fue la base para la última parte prevista para el trabajo.

En esta instancia, se trabajaron los principales lineamientos de lo que se conoce como lenguaje claro y se puso a disposición de los estudiantes la Guía SAIJ de Lenguaje Claro[3].

Para esta etapa, se previó que las producciones grupales tuvieran dos instancias de entrega: un primer borrador y una versión definitiva.

---

[2] Los grupos se estructuraron atendiendo a grupos de normas que regulaban diversos aspectos de la vida social: 1) Aislamiento social, la circulación de personas y las modificaciones a los procedimientos administrativos; 2) Aspectos de la educación y las actividades económicas; 3) Modificaciones en los procedimientos judiciales, los casos de violencia de género y el registro de las personas; 4) Derecho del consumidor, los contratos civiles y comerciales y la operatoria bancaria; 5) Derecho a la salud; 6) Aspectos de la seguridad social; 7) Contratos de trabajo y la regulación de riesgos del trabajo; 8) Transporte y el régimen de migraciones.

[3] *Guía SAIJ de Lenguaje Claro. Pautas para redactar información jurídica en lenguaje claro*. Disponible on line en:http://lenguajeclaroargentina.gob.ar/wp-content/uploads/2019/08/Gu%C3%ADa-SAIJ-de-lenguaje-claro.pdf

La evaluación de las producciones permitió advertir dos tipos de problemas en los textos. Por un lado, problemas que se observan habitualmente en la escritura: errores de concordancia, problemas de puntuación y de organización del texto, reformulaciones que resultaban poco coherentes, entre otros.

Por otro lado -y más relevante desde el punto de vista del objetivo propuesto- la mayor parte de las producciones no parecían haberse construido teniendo en cuenta el objetivo del trabajo; esto es, no parecían tener como destinatarios a miembros de la comunidad. Esto se manifestó, por ejemplo, en que en algunos casos el texto se construyó como un collage de partes de normas que simplemente se copiaron y pegaron. En otros casos, se transcribieron literalmente las explicaciones que, con relación a las normas, se ofrecían en sitios web oficiales. Algunas producciones tomaron en cuenta la consigna de proponer preguntas y pensar el texto como una respuesta, pero incluso en esos casos, no siempre había coherencia entre preguntas y respuestas.

Pareciera que la mayor dificultad que debieron enfrentar los estudiantes se relaciona con encontrar la propia voz, situarse como enunciadores autorizados sin "esconderse" detrás de la literalidad de las normas.

En consecuencia, luego de esa primera instancia de presentación, y considerando que la mayor parte de los trabajos mostraba -en distintos grados- el mismo tipo de dificultades, se realizó una devolución grupal en la que se hizo énfasis en el objetivo de la tarea y se repasaron algunas cuestiones teóricas que se consideraba que podían ser de utilidad.

La evaluación de las segundas versiones de los trabajos mostró que, si bien algunos problemas persistían, en muchos casos se había quitado la información superflua y los textos aparecían como más ordenados, a pesar de que persistían prácticas que habían sido discutidas específicamente en la devolución, como utilizar párrafos textuales tomados de fuentes diversas sin que se advirtieran las razones para ello. Por ejemplo, se presentaban como parte de la producción grupal textos extraídos literalmente de sitios web que explicaban o aclaraban procedimientos.

Sin embargo, lo más notable era la falta de homogeneidad que se advertía en algunos textos grupales. En estos casos, partes del texto cumplían globalmente con los objetivos, pero otras partes no mostraban cambios con relación a la versión previa, o mostraban modificaciones que no los mejoraban.

Por esta razón, la devolución de estas segundas versiones se realizó mediante una reunión virtual con cada grupo de estudiantes. Cambiando la práctica habitual, en esa instancia se comenzó la reunión planteando preguntas: ¿Cómo se organizaron para el trabajo? ¿Cambió algo de esa organización luego de la primera devolución? ¿Qué problemas encontraron para realizar la actividad?

Como respuesta a la primera pregunta, cinco de los siete grupos respondieron que cada integrante había abordado una parte del tema y producido el texto individualmente. Sólo dos grupos se habían organizado de forma distinta: en un caso un integrante había tomado a su cargo el "armado" del trabajo a partir de las producciones individuales y en el otro caso, todos los integrantes habían leído toda la normativa relativa al tema y habían trabajado sobre un documento compartido mediante Google drive.

Con relación a la pregunta acerca de si algo de la organización del trabajo había cambiado luego de la primera devolución, todos los grupos manifestaron que sí habían hecho cambios. De los cinco grupos que inicialmente habían trabajado individualmente, dos cambiaron a formas de trabajo que

implicaban más interacción. Los restantes tres grupos manifestaron que habían seguido trabajando los textos individualmente pero que habían habilitado espacios de diálogo entre ellos (mediante un grupo de whatsapp). El grupo en el que un integrante había tomado a su cargo la articulación del trabajo a partir de producciones individuales manifestó que el cambio había consistido en que todo el grupo trabajara a partir de un solo documento compartido. Finalmente, el grupo que había hecho eso inicialmente manifestó que el cambio había consistido en insistir en las responsabilidades individuales sobre ese documento común.

En cuanto a los problemas que encontraron para llevar adelante la tarea, las respuestas de los grupos pueden resumirse en dos: la consigna resultaba difícil de cumplir y, particularmente, les resultaba muy difícil trabajar en grupos.

Cuando se les preguntó acerca de por qué les resultaba difícil cumplir con la consigna, algunas respuestas fueron:

- Temor de que, en el proceso de "traducción" a lenguaje claro, la norma resultara tergiversada.
- Certeza de que el texto de la norma resultaba suficientemente claro y que, en consecuencia, no resultaba necesario aclarar nada. O de que, en su caso, las explicaciones que aparecían en los sitios web resultaban tan claras que no se podrían mejorar mediante el trabajo grupal.
- Profusión de normas, que complejizaba definir niveles de importancia.

Con relación a por qué resultaba difícil trabajar en grupo, se manifestó que eso se debía a los distintos niveles de involucramiento o compromiso con la tarea; a las dificultades para encontrar acuerdos entre los integrantes y a la complejidad de "convencer" a un compañero de modificar alguna parte, a pesar de haber acuerdo sobre algún error. Finalmente, se hizo mención también de que, quienes "escriben bien" no habían querido tomar a su cargo la tarea de "mejorar" el trabajo grupal.

Para abordar el primer grupo de dificultades mencionadas por los estudiantes se volvieron a explicitar los objetivos del trabajo, particularmente la necesidad de asumir un rol de profesional mediador entre la norma y los ciudadanos comunes. También se recordaron los principios teóricos que guiaban la actividad práctica. La interacción con los estudiantes mostró que, si bien manifestaban comprender las bases teóricas y el objetivo del trabajo, encontraban problemas a la hora de objetivar ese conocimiento en una actividad práctica.

El segundo grupo de dificultades, relacionadas principalmente con la organización del trabajo grupal, se trabajó guiando a cada grupo con ideas o sugerencias para mejorar su desempeño.

En virtud de lo anterior, se definió una tercera fecha de presentación.

Las terceras versiones de los trabajos grupales no llegaron a cumplir con los objetivos planteados. Si bien algunas producciones mostraron modificaciones sustanciales con relación a las versiones previas, en general los textos resultaron poco homogéneos, con estilos y problemas de redacción diversos; adjetivaciones innecesarias o que replicaban lo que algún organismo oficial afirma acerca de sí mismo; tramos más elaborados que otros; persistencia de segmentos copiados y no trabajados.

Como aspecto positivo, se evidenció que algunos grupos que en las versiones anteriores habían omitido plantear preguntas orientadoras para los ciudadanos, las presentaban en esa tercera versión.

Balance

La actividad práctica se planteó como una manera de abordar la situación derivada de las medidas de aislamiento y de implementar estrategias para el aprendizaje de ciertas destrezas profesionales imbricadas con una particular visión de las responsabilidades de los profesionales del derecho.

Haciendo un balance de objetivos y niveles de cumplimiento, podría afirmarse que el documento resultante de las producciones de los estudiantes no cumple con los requisitos previstos y que, para que resultara útil a la comunidad, debería re trabajarse.

Más allá de esa certeza, el análisis de esta actividad plantea otras cuestiones, de otra profunidad, que tienen consecuencias sobre el desempeño de los estudiantes y que abren numerosos interrogantes para el futuro.

Por un lado, se trata de estudiantes que cursaron en primer año una asignatura destinada específicamente a trabajar las competencias de lectura y escritura de textos académicos. Sin embargo, al no haber instancias intermedias o transversales a lo largo de sus carreras que reforzaran la idea de que una escritura eficaz forma parte de lo que se requiere para el desempeño profesional, no parecieran dispuestos a reconocer estas competencias o destrezas como necesarias en el acervo del conocimiento profesional experto.

Por otro lado, y como consecuencia de lo anterior, los estudiantes parecieran enfocados en una mirada conservadora de lo que consideran el trabajo "específicamente jurídico" y no habría un compromiso auténtico con estrategias democratizadoras del derecho como es viabilizar el acceso a la información jurídica a través del lenguaje claro.

En definitiva, el balance de esta experiencia resulta un llamado de atención para la carrera en cuanto a que plantea la necesidad de revisar no sólo el plan de estudios sino la manera en que se aborda, a lo largo de la cursada, la interacción entre contenidos teóricos, la práctica y la expresión escrita adecuada al contexto y a los objetivos.

Asimismo, deja en evidencia que la aspiración de formar profesionales autónomos, reflexivos y críticos que declaman los planes de estudios vigentes, requiere de nuevas y más complejas estrategias que permitan visibilizar a los futuros graduados y graduadas el auténtico alcance de su responsabilidad social.

Bibliografía

Andreozzi, M. (2010) "La Formación en la Práctica Profesional en el Grado Universitario: Acerca de Encuadres y Dispositivos de Acompañamiento de los Estudiantes" Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Argentina.

Bussetti, M, (2016) "Ensayando argumentos" Ponencia presentada en el Tercer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho. UBA. Buenos Aires, noviembre de 2016.

Cassany, D. (2003), *Lenguaje Ciudadano*, Universidad de Pompeu Fabra, España.

Elliot, J. (1990) *La investigación-acción en educación.* Madrid. Morata

Marchisone, M y Bussetti M, (2019) "Una experiencia de práctica reflexiva como estrategia de (auto) evaluación en clínica jurídica" Ponencia presentada en las IX Jornadas sobre Enseñanza del Derecho. UBA. Buenos Aires, octubre de 2019

Marchisone, M.(2014) "La formación de abogados reflexivos en la UNSL. Algunas reflexiones en torno a las primeras experiencias". Ponencia. XV Congreso Nacional y VI Latinoamericano de Sociología Jurídica. Rosario. Argentina.

Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Madrid. Paidós

Del dicho al hecho, la práctica garantiza el derecho

Dra. M. Belén Castagnini*

I. Introducción

El COVID nos interpeló y movilizó en todos los aspectos de nuestra vida, incluida la educación. Cuando creíamos que no estábamos preparados para dar un gran salto tecnológico, el virus nos demostró que podíamos, y así tanto docentes como alumnos empezamos a familiarizarnos con nuevas plataformas, nuevas formas de comunicación, de compartir información, campus virtual, y tantas otras herramientas que nos permitieron "sentirnos cerca", y mantener el lazo alumno-docente.

La presente ponencia parte de la descripción de un caso docente real para reflexionar sobre la enseñanza de la práctica en la Universidad de Buenos Aires, a partir del actual rol del docente en un contexto de pandemia y distanciamiento social, y las decisiones que debe efectuar para planificar una clase virtual que interpele a sus alumnos y transforme el espacio y las personas que lo conforman.

PALABRAS CLAVES: clases virtuales, tecnología, estrategias de enseñanza, práctica, estudio de casos.

II. Un caso práctico para empezar a reflexionar

Me desempeño como docente de la materia *"Finanzas Públicas y Derecho Tributario"* de la facultad de derecho de la UBA, asignatura que se encuentra dentro del cuarto año de la carrera de Abogacía. Recuerdo una clase virtual programada para ser dictada a ochenta alumnos a través de una plataforma digital en el mes de septiembre de 2020.

La autora Edith Litwin (2005), sostiene que la tecnología posibilitó la demostración como fuente privilegiada para desarrollar o favorecer la comprensión. En efecto, la tecnología ilumina. Ilumina porque despliega la comprensión, porque posibilita la transferencia y permite reconocer el uso de conceptos, ideas, principios y sus relacione[1].

Sin lugar a dudas, la tecnología se nos presentó como una herramienta en la construcción del conocimiento, pero también como un gran desafío tanto para docentes como alumnos.

En este contexto de distanciamiento social y de clases virtuales, debía re planificar una clase de una hora y media -que hasta ese día había sido dictada de manera presencial- donde se desarrollara *"el principio de reserva de ley en materia presupuestaria".* Mi objetivo era repensar y replantear esta clase de manera virtual, de manera de conseguir la participación de los alumnos a través de la pantalla y llevarlos al terreno de la práctica mediante el estudio de un caso actual.

---

* Abogada (UBA), cursando especialización de Derecho Tributario (UBA) y maestría en Derecho Constitucional y Derechos Humanos (UP). Docente, ayudante de segunda en la materia "Finanzas Públicas y Derecho Tributario".

[1] LITWIN, EDITH; "De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza", conferencia Inaugural II Congreso Iberoamericano de Educación y Nuevas Tecnologías. Ciudad de Buenos Aires 30 de junio, 1º y 2º de julio de 2005.

Así, decidí arriesgarme y proponerles la utilización de una nueva herramienta. Luego de exponer el contenido durante alrededor de cincuenta minutos junto a la utilización de un power point y el intercambio de preguntas y respuestas con los alumnos, decidí presentarles el caso práctico.

En miras del objetivo planteado, les presenté una decisión concreta del Presidente de la República Argentina durante la pandemia que afectaba directamente al presupuesto público. Luego los invité a ingresar a una encuesta virtual – a través de la plataforma mentimeter[2]-, en donde ellos debían evaluar si tal decisión era constitucional o no y votar por sí o no. Lo interesante de esta plataforma es que permite la conexión de todos los alumnos en el mismo momento y plasma la votación –minuto a minuto- en un gráfico. Para terminar la actividad, les propuse que –aquellos que se animaran- expusieran los argumentos a favor o en contra en que habían fundamentado su posición.

Si bien, en un primer momento tuve cierto temor ante la posibilidad de que los alumnos no pudieran entrar a la plataforma, fue muy interesante el resultado obtenido. De los ochenta alumnos conectados, pudieron acceder a la actividad setenta y seis alumnos.

Asimismo, en el momento del debate, me sorprendió oír nuevas voces, las distintas reflexiones que surgían entre ellos, lo interesante que les resultó ver virtualmente a través de un gráfico la decisión de todos sus compañeros, la escucha atenta y el respeto entre todas sus posturas.

III. Nuevos modelos de enseñanza, la práctica en escena.

Ahora bien, para repensar mi rol de docente en la facultad de Derecho frente a una clase virtual, reflexione a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué tipo de docente quiero ser?

Creo que la respuesta que todos podríamos dar sería es aquel que pueda enseñar a sus alumnos, y del que sus alumnos aprendan. Ahora bien, en la relación alumno-docente para llegar al aprendizaje, existe un proceso propio del alumno de construir sus conocimientos, el cual se encuentra por fuera de la esfera del docente, puede consistir por ejemplo, en leer la bibliografía obligatoria, realizar los ejercicios o ensayar un instrumento. Pero por otro lado, existe un proceso que le corresponde totalmente al docente, cuyo trabajo consiste principalmente en desarrollar herramientas para enseñar.

Ken Bain (2007) realizó una investigación a partir de casos concretos para intentar determinar qué es aquello que hacen los mejores profesores universitarios. El estudio incluyó un determinado grupo de profesores de muchas universidades, especialmente seleccionados, por haber logrado un gran éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar actuar y sentir[3].

Así, concluyó que si bien los métodos varían, los mejores profesores a menudo intentan crear lo que denomina como "un entorno para el aprendizaje crítico natural". En ese entorno, las personas aprenden enfrentándose a problemas importantes, atractivos o intrigantes, a tareas auténticas que les plantean un desafío a la hora de tratar con ideas nuevas, recapacitar sus supuestos y examinar sus modelos mentales de realidad.

[2]www.mentimeter.com
[3] BAIN, KEN; "Lo que hacen los mejores profesores universitarios", Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2007, pág. 3.

Compartiendo totalmente lo expuesto por este autor, decidí planificar[4] la clase de tal manera que se generará en el aula un entorno para el aprendizaje crítico natural. Ahora bien, ¿Cómo hacerlo? ¿Con qué herramientas digitales contaba para acompañar de la mejor manera el proceso cognitivo de mis alumnos? ¿Qué modelo de enseñanza no quería repetir en la clase?

Merece la atención, la opinión de la autora María Cristina Davini (1997), quien postula que muy distante del intento de establecer un método único de enseñanza, es apropiado el desarrollo de una variedad de modelos metodológicos que permitan reconocer las diferentes situaciones, pero que, al mismo tiempo, faciliten al docente diversas opciones de trabajo[5].

En este sentido, será necesario que como docentes, realicemos procesos metacognitivos que posibiliten reflexionar y programar las construcciones didácticas según la situación que se presente.

En este marco, surgen **las estrategias de enseñanza** como construcciones metodológicas diseñadas para la enseñanza de determinados contenidos, considerando al grupo destinatario, el contexto y momento específico del desarrollo de la asignatura, así como los objetivos de aprendizaje que se pretenden lograr. Al diseñar y poner en práctica una estrategia de enseñanza, lo que proponemos es una manera particular de relacionarse con el objeto de conocimiento.

Por ello, en la situación planteada, en primer lugar decidí abandonar y no replicar en el aula virtual un modelo de enseñanza tradicional que había vivido como alumna de la facultad de Derecho de manera presencial, en donde el docente era el poseedor del saber, transmitiendo contenidos rígidos y estáticos.

Las formas de enseñanzas "arcaicas" se basan exclusivamente en **clases magistrales** con una gran cantidad de audiencia –característica típica de nuestra facultad, más aún en los primeros años–. Esta estrategia de enseñanza se basa, por un lado, en la exposición de conocimientos por parte de un orador durante 90 minutos y, por el otro, en la escucha en silencio como única actividad por parte del alumno.

En este punto, quiero remarcar lo manifestado por la Dra. Maggio (2012) *"la escasa fuerza de la enseñanza clásica, que nos permite cumplir, hace parecer que enseñamos pero de la cual salimos sin transformarnos, ni los docentes, ni los alumnos"* (p. 44)[6].Resalto la frase **"hace parecer que enseñamos"**, porque si bien produce la impresión de ser cierto, en definitiva no generamos ningún impacto en el alumno y menos aún en nosotros mismos. Imaginemos, en nuestro contexto, alumnos que deben escucharnos y vernos a través de una pantalla por una hora y media, en diferentes lugares y compitiendo con otras atracciones que se le presenten.

Entonces, si el aula no es un lugar en que nos desafiemos constantemente, nos plantee dificultades y a la vez nos haga repensar, ¿porque somos docentes? ¿Sólo para transmitir conocimientos sin transformarnos? La llamada **"enseñanza poderosa"** que plantea la citada autora, busca crear una propuesta que nos transforma como sujetos y cuyas huellas permanecen. Ahora bien, ¿cómo pensar, crear y planificar esa propuesta trasformadora en una clase?

---

[4] *"Planificar la enseñanza, es algo más que establecer objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación; significa pensar, valorar y tomar decisiones que valgan la pena, entre otras cosas, sobre situaciones cotidianas, sobre posibles acontecimientos imprevisibles (…) en un espacio llamado aula".* Salinas, 1995.
[5] DAVINI, MARÍA CRISTINA; "Corrientes Didácticas Contemporáneas"; Paidós, Barcelona, cap. 2: "Conflictos en la evolución de la didáctica".
[6] MAGGIO, Mariana, "Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad", Buenos Aires: Paidós, 2012, Capítulo 2, pág. 44.

Para responder a esta pregunta, en primer lugar no creo que el modelo de clases magistrales sea en sí misma una mala herramienta, sino que debe ser utilizada adecuadamente. Por ejemplo, utilizar la estrategia pero sólo en un determinado momento de la clase –no los 90 minutos–, o buscar variables como entremezclarlo con otras estrategias –por ejemplo planificar para una misma clase momentos de exposición magistral, otra de casos, otra de juego de roles y finalmente retomar la exposición magistral–, o cambiar de oradores, por ejemplo estimular a los propios alumnos a que se desafíen y puedan prepararse para exponer algunos minutos frente a sus compañeros, rompiendo las barreras de miedos respecto a la comunicación, y ejercitando su oratoria –herramienta muy utilizadas para su futura profesión–. Este cambio de orador, además es satisfactorio para los demás alumnos, ya que si bien continúan realizando la actividad de escuchar, el tono de voz cambia, la forma de explicar otro contenido o el mismo también, además de trabajar valores fundamentales como el respeto hacia sus compañeros.

Por ello, comencé la clase con un primer espacio de exposición magistral junto a la utilización visual de un power point. Asimismo, consideré oportuna la utilización de dicha estrategia pero en un delimitado momento y tiempo de la clase, y utilizarla junto a otras variables como la **exposición dialogada y la interrogación didáctica.**

Dicha estrategia implica un dialogo entre el docente y los alumnos a partir de preguntas por parte del docente y respuestas por parte de los alumnos que estimulan su construcción del conocimiento y cuestionen sus puntos de vista[7]. Este dialogo puede desarrollarse de una mejor manera en cursos de pocas cantidades de alumnos, aún así no deja de ser una estrategia interesante y que no debe descartarse para cursos numerosos.

En dichos casos, si bien no es fácticamente posible en una misma clase escuchar la voz de todos los alumnos, resulta de suma importancia para la enseñanza que todos escuchen las reflexiones de los demás para invitarlos a preguntarse, a dudar, a no tener certezas, ni una única respuesta, a cuestionar las normas, a fundamentar sus opiniones, a cambiar de opinión. Además, la utilización de dicha estrategia en un conjunto de clases, el docente puede ir direccionando las preguntas e invitando a hacerlo a determinados alumnos que no hayan participado con anterioridad.

Asimismo, este apertura a un espacio de dialogo permite también la pregunta por parte del alumno al docente, quien comienza a sentir, en su propia piel, la experiencia transformadora del aula.

En este punto, quiero mencionar la conclusión a la que arriba la autora Claudia Finklestein (2007), quien señala que ni el uso de la clase expositiva ni de la interrogación didáctica garantiza per se, el aprendizaje y el proceso reflexivo de los alumnos *"ambas estrategias presentan ventajas y desventajas. Su uso, desde la perspectiva de la didáctica crítica o fundamentada, debe partir de la problemática educacional concreta y de sus determinantes"* (p.16)[8].Por lo que es necesario analizar y reflexionar, el "para qué" y el "por qué" de la utilización de determinadas estrategias y el impacto que se pretende generar en los alumnos.

En este sentido, no creo que dichas estrategias deban ser las únicas que se desarrollen en el transcurso de la clase, sino también es necesario incorporar otras actividades para provocar aprendizajes más duraderos, más profundos, que recuperen el entusiasmo por aprender. En este punto, es mi intención citar a la autora Litwin (2008), quien desarrolla la importancia de las

[7] En este punto se recomienda la lectura de "FINKELSTEIN, Claudia, 'La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica", 2007, UBA, OPFYL.
[8] Idem cita n° 8.

actividades como herramienta central para la construcción del conocimiento *"dada nuestra certeza de que los alumnos aprenden más y mejor cuando participan activamente"* (p. 90)[9].

Si bien, muchas veces sentimos que en las aulas virtuales no podemos realizar actividades ya que no estamos "cerca" de los alumnos, creo que la tecnología en este punto nos brinda muchísimas más herramientas para hacerlo. Como docentes, debemos animarnos a salir de una zona de "confort" para seguir buscando esa transformación en el aula.

Por ello, les propuse realizar la estrategia de estudios de casos. En primer lugar, tuve en cuenta que la elección del caso sea actual, que los conmueva, interpele, despierte su interés, los invite a pensar y reflexionar, *"los casos nos ayudan a conocer pero también constituyen en sí mismos conocimientos"* (Litwin, 2008, p. 94)[10].

Enfrentarse a un caso concreto, y llevar a la práctica conceptos que se enseñan de manera teórica, además de ejercitar el análisis integral de las asignatura o de un tema concreto, entrena al alumno para el futuro desarrollo profesional, ya que el abogado se encuentra todo el tiempo enfrentándose a casos para resolver, ya sea que ejerza –por ejemplo– la profesión liberal y reciba clientes con determinados problemas, o que trabaje en el poder judicial y deba dictar una sentencia para resolver un caso, o en el poder ejecutivo y deba fundamentar una determinada decisión o ser consultado sobre una propuesta.

Recuerdo la metáfora que explora la Dra. Maggio (2012) si el conocimiento se "mueve", la propuesta de enseñanza no puede estar "fija", y es nuestro desafío movernos con ella, *"concebir la enseñanza en tiempo presente quiere decir pensarla en el presente de la sociedad, de la disciplina, de la institución, del grupo especifico, de la realidad de cada uno de nuestros alumnos"* (p. 55)[11].

Creo que el mayor desafío del docente hoy en día es encontrar los métodos y animarse a provocar en sus alumnos un"aprendizaje significativo"[12]. En palabras de la autora Mazza, un aprendizaje durable, transferible a distintas situaciones de la vida, que pase a formar parte de la propia subjetividad. Si bien, muchas veces no es una cuestión sencilla, porque depende de factores que van mucho más allá de una definición curricular o de la incorporación de una u otra tecnología. Depende de que se dé allí algún tipo de "encuentro de sentidos". Por lo que, el docente nunca debe dejar de tener en miras una administración de clase que provoque a lo largo de la misma un encuentro de sentidos.

III. Conclusión

La compleja tarea de ser docentes nos genera desafíos todos los días en el aula, y hoy aún más frente a un mundo que nos demostró que está en constante evolución y que al mismo tiempo nos obliga a evolucionar junto a él. La relación alumno-docente, nos ubica en un lugar privilegiado pero así mismo de suma responsabilidad. Usando las metáforas de Edith Litwin, nos obliga a prepararnos de la mejor manera para acompañar de la mano a nuestros alumnos por un camino, que muchas veces tiene

[9] LITWIN, Edith, "El oficio de enseñar. El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas", Buenos Aires: Paidos, 2008, Capítulo 5.
[10] Idem cita n° 10.
[11]MAGGIO. Mariana, "Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad", Buenos Aires: Paidos, 2012, Capítulo 2, pág .55.
[12]MAZZA, Diana, "El sentido de la enseñanza (partes I y II) Una mirada sobre lo que sucede dentro de las aulas. De la obsesión por la eficacia hacia la complejidad del medioambiente. El aporte del enfoque clínico. Las clases como espacios de construcción de sentido", en Revista Noticias, Editorial Perfil el 6 y el 13 de diciembre de 2014.

piedras, atajos, lugares de descanso, puentes, pero que no tiene un fin, tal como el proceso de la educación.

Es por ello, que la práctica en el aula, nos invita a pensar, crear, animarse, animar, transformar, y dudar. *"Libres son quienes crean, no quienes copian, y libres son quienes piensan, no quienes obedecen. Enseñar, es enseñar a dudar"*[13], con estas palabras del autor Eduardo Galeano es mi intención concluir el presente trabajo. Si la duda es el estimulo, la invitación a la reflexión, al conocimiento, a la búsqueda, a la fundamentación, al análisis y a la comparación… que reinen siempre las dudas en el aula.

IV. Bibliografía.

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

FINKELSTEIN, Claudia (2007). La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica. UBA, OPFYL.

GALEANO, Eduardo (2012). Los hijos de los días. Buenos Aires. Siglo XXI.

LITWIN, EDITH. De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza", conferencia Inaugural II Congreso Iberoamericano de Educación y Nuevas Tecnologías. Ciudad de Buenos Aires 30 de junio, 1º y 2º de julio de 2005.

LITWIN, Edith (2008). El oficio de enseñar. El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas. Buenos Aires: Paidós.

MAGGIO, Mariana (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós,

MAZZA, Diana. El sentido de la enseñanza (partes I y II) Una mirada sobre lo que sucede dentro de las aulas. De la obsesión por la eficacia hacia la complejidad del medioambiente. El aporte del enfoque clínico. Las clases como espacios de construcción de sentido. Revista Noticias, Editorial Perfil el 6 y el 13 de diciembre de 2014.

[13]GALEANO, Eduardo, "Los hijos de los días", Siglo XXI, Buenos Aires, 2012.

Prácticas simuladas: intercambio interfacultades

Santos Alberto Córica, María Cecilia Valeros y Fabiana Coradi*

Abstract:

Se pretende compartir la experiencia realizada que tiene como eje la simulación de casos reales. Enfocamos nuestro aporte en la forma de llevar adelante estos encuentros ajustados al contexto de emergencia, desafiando de este modo los límites de la presencialidad.

Reflejamos a partir del presente un espacio de intercambio entre diferentes casas de estudios, la propia (Universidad Nacional de La Plata) y la Universidad de San Isidro, bajo una forma de trabajo colaborativo entre docentes que tiene como eje central enriquecernos en el hacer con nuestros alumnos dentro del espacio de Prácticas Civiles que se dictan en la UNLP.

Palabras Clave: práctica, intercambio, simulación, interfacultades, comunicación.

INTRODUCCIÓN Y FUNDAMENTOS:

La presente ponencia tiene como propósito compartir experiencias y resultados obtenidos a partir del desarrollo y adaptación de una actividad realizada en la presencialidad al contexto actual.

La actividad que compartimos con la comunidad académica implica la simulación de una audiencia de vista de causa civil y que hemos dado a llamar: "**Intercambio Inter Facultades**". Esta propuesta se desarrolla dentro del espacio de las prácticas civiles de la Universidad Nacional de La Plata.

Sin embargo, el contexto nos invitó a ajustar el formato que en presencialidad veníamos realizando. Con la virtualidad decidimos ampliar nuestro campo de acción, y allí apareció la posibilidad de compartir la experiencia con otra unidad académica, en este caso con la Universidad de San Isidro.

Tomamos algunas decisiones iniciales: utilizar como sostén la Plataforma ZOOM y de modo complementario otras herramientas tecnológicas que nos posibilitaron la práctica de modo exitoso.

El proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho está interpelado a reformarse. Y esta necesidad imperiosa de renovación se refiere no solo a los contenidos que deben actualizarse de forma constante y periódica, sino también y principalmente a ser capaces de desplegar una mirada innovadora a la hora del "hacer" con las herramientas tecnológicas que tenemos, impulsando así cambios en las estrategias didácticas y propiciar los valores de: intercambio, cooperación, colaboración, enriquecimiento mutuo para nutrir todo el proceso.

Entendemos necesario promover formatos disruptivos que nos permitan intercambiar con otras Casas de Estudios para de esta manera desarrollar la organización de prácticas de simulación y constitución de grupos de trabajo de estudiantes y docentes de nuestra Facultad y de otras Facultades de nuestro país auguramos del exterior, para sustentar la asistencia mutua, e incluso con la aspiración de integrar en futuras actividades a otras disciplinas por ejemplo en la simulación del rol pericial (ej: contadores, ingenieros, psicólogos, etc.).

Las Prácticas de Simulación constituyen una propuesta de pedagogía activa, en la que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se despliegan en instancias áulicas y extra áulicas, curriculares y

* Abogados (UNLP). Docentes de Prácticas Civiles, Facultad de Derecho, Universidad Nacional de La Plata.

extracurriculares, en que se integran conocimientos teóricos y prácticos en un "saber hacer" que constituye el eje central de la experiencia, y en especial integrar a las TICs como recursos didácticos de trascendental relevancia -optimizados en su uso por la comunidad educativa en este contexto de pandemia-.

Proponemos utilizar el método de role playing virtual como estrategia para activar y usar los conocimientos previos a través de: Una Actividad generadora de Preparación inicial, Una Actividad central, y Una Actividad posterior.

OBJETIVOS:

Con la implementación de prácticas simuladas al aula, buscamos:

- Desarrollar habilidades para la litigación de casos reales y construir modelos de enseñanza aprendizaje basados en las prácticas profesionalizantes.
- Promover la construcción de estrategias didácticas que permitan generar un espacio de enseñanza-aprendizaje aprovechando entornos virtuales.
- Propiciar la sistematización y socialización de experiencias educativas en entornos presenciales y virtuales.
- Integrar y reelaborar conocimientos previos para construir nuevos procesos basados en la colaboración y elaboración de proyectos mancomunados.
- Usar creativamente la tecnología, actualizando y adaptando su rol.
- Se propone incluir a las redes sociales en propuestas didácticas ya que estas se conciben desde y para la interacción y este nuevo espacio de diálogo puede ser un lugar de aprendizaje y enriquecimiento mutuo.
- Se observa que existe una oportunidad importante para que los docentes decidan utilizar estos espacios de interacción con una tarea o proyecto bien definido, en el que conviertan las redes sociales, los entornos virtuales en lugares para el trabajo colaborativo.

DESARROLLO:

El equipo docente que llevo adelante la tarea se encuentra compuesto por los docentes a cargo de las Prácticas libres de la UNLP, cuya Coordinación lleva adelante el Prof. Santos A. Corica, y por otra parte la Universidad de San Isidro a través de su Decana Prof. Laura Ochoa llevo adelante la propuesta dentro del ámbito de las prácticas de su Unidad Académica.

Inicialmente se buscó un caso real que tuviera como epicentro los derechos humanos, con el objetivo de proyectar las implicancias del conflicto con una mirada Convencional y de esta manera integrar el proceso constitucional al aula

Luego se distribuyeron los roles y se trabajo en comisiones. La Universidad de La Plata asumió el rol "Parte Actora" y la Universidad de San Isidro "Parte Demandada".

Por cada Universidad se establecieron voceros y se fueron creando mancomunadamente nuevas formas de trabajo adaptadas al contexto pero también a las características de cada grupo.

A modo de ensayo se efectuó la audiencia preliminar -cada una de las Universidades por separado para ir practicando aquel encuentro especial - y se reservó la audiencia de vista de causa para el momento del intercambio inter facultades.

Desde la UNLP, y frente a la experiencia obtenida en la audiencia preliminar se formularon ajustes destinados a generar la participación de todos los alumnos de las distintas comisiones de las prácticas civiles. Es así como para la audiencia de vista de causa cada una de las comisiones trabajó con una prueba: Testimonial, Confesional, Pericial, Reconocimiento Judicial, y Documental, y a su vez en cada comisión se eligió un Juez y Secretario.

Cada juez se encargaba de evaluar y llevar adelante la prueba asignada a su comisión. Se comparte a modo ilustrativo la dinámica descripta con el link que luce al pie del presente.[1]

Correlativamente la Universidad de San isidro al tener menor cantidad de alumnos si bien replico la práctica, en cuanto a la asignación de roles por prueba, el rol de juez recayó en la UNLP.

Asimismo, se asignó a un grupo de alumnos especializados en tecnología (Cursantes del Seminario TICS) la Función de sostén, registro y evaluación de la propuesta.

Estos últimos facilitaron la creación de encuestas para el relevamiento de datos y de impresiones de la comunidad en general (sociedad) y también de la comunidad académica (docentes invitados).

Nuestro trabajo docente de canalizo a través de frecuentes y constantes comunicaciones para trabajar la actividad con la otra Unidad académica y propiciar de este modo un verdadero intercambio que no tenga como eje la competencia sino más bien el aprendizaje mutuo.

Se realizaron reuniones virtuales entre los docentes y luego se conformó un protocolo de trabajo que se fue construyendo a partir de la experiencia y dinámica grupal.

Si bien ya teníamos una primer experiencia previa a este encuentro con el intercambio entre comisiones (dentro de la UNLP), es lo cierto que aquella estructura que fue válida para trabajar inicialmente luego tuvimos que flexibilizarla, justarla acompasarla a otra realidad académica, ello a partir de la asertiva comunicación con la otra universidad.

Resaltamos la participación especial del Dr. Leandro Scianda - Especialista en Lenguaje No Verbal- que dio cuenta luego de celebrada la actividad de aquellos aspectos a fortalecer de cara al futuro: tiempos en la conversación, los ritmos del encuentro, los espacios del mismo, la dicción, nuestra postura, nuestra apertura, en fin a través de un audiovisual reflejó aquellos aspectos que no podemos pasar por alto en un entorno virtual.

Tendimos puentes para construir otra forma de transmitir el conocimiento y ponerlo en práctica. Sostenemos que estas y otras batallas como docentes tenemos que enfrentar ya que la difícil tarea de formar profesionales demanda creatividad, compromiso adaptabilidad y flexibilidad para enfrentar el litigio del futuro.

DESAFÍOS Y CONCLUSIONES:

De cara a nuestro compromiso pedagógico académico,nos trazamos como desafío no solo extender esta práctica con otras Casas de estudios a través de mecanismos asincrónicos sino también encontrarnos desde la presencialidad en jornadas donde se lleven a cabo estas y otras prácticas. Contamos para ello con el AULA JUZGADO ESCUELA, que en el marco del II Congreso de Enseñanza del Derecho hemos presentado la que representa una útil herramienta para la enseñanza práctica. Se encuentra ubicada en el piso 7mo. Del Edificio **Karakachoff de la UNLP –perteneciente a nuestra Facultad en la Ciudad de La Plata-** (aulas 718/719). La Sala se encuentra equipada con estrado

[1]Videostreaming: https://www.youtube.com/watch?v=6reGiYEQ5oQ

destinado al Juez y Secretario y escritorios para la parte actora y su abogado; parte demandada y su abogado.

Y recientemente con la donación del sistema CICERO podremos recrear y generar un verdadero banco de datos con los registros de las simulaciones que se lleven adelante por los distintos docentes de las materias afines a estas prácticas.

Creemos necesario ilustrar los resultados relevados por los observadores de la práctica ya que dan cuenta de lo acontecido. Para ello compartimos el Cuadro de Practica Observada que dejamos en el link al pie del presente y las encuestas realizadas a los asistentes. [2]

Podemos decir luego de esta experiencia que pudimos llevarla adelante en la virtualidad sin mayores dificultades habiéndonos adaptado a las dificultades que la emergencia nos planteó.

Para finalizar es el estudiante, protagonista de esta práctica, quien contiene en su ser único e irrepetible un cúmulo de sentimientos, experiencias, percepciones, tradiciones y valores que lo llevan a interpretar las cosas de una manera única, a dar valor a una cosa, a desestimar otra. Cada individuo es único y es posible que en unas situaciones represente la uniformidad y en otras el contraste, esta diversidad es la que hace que este método se enriquezca y se convierta en un proceso activo, fundamental en la construcción de espacios en la Universidad dedicados a la práctica de métodos de enseñanza como el abordado.

BIBLIOGRAFIA:

CATALDI Zulma, LAGE Fernando J y DOMINIGHINI Claudio. “Fundamentos para el uso de simulaciones en la enseñanza”. Publicación digital: http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/101017/A2mar2013.pdf

SCHÖN, Donald A. “La Formación de profesionales reflexivos”. Ediciones Paidós.

[2]Video streaming: https://drive.google.com/file/d/1Kx2OHvnhCW3Tc8UIeuyiKfFUPCAzJlAN/view?usp=sharing

De la presencialidad a la virtualidad en las aulas masivas universitarias. Una experiencia en asignaturas prácticas en FDER (UDELAR).

Dra. María del Carmen González Piano[*] y Dra. María Carolina Dobarro Otero[**]

Introducción

Indudablemente, asistimos a una profunda transformación cultural, y consecuentemente en la percepción tradicional de la enseñanza, que debió adaptar sus contenidos curriculares, determinando la unión entre pedagogos y comunicadores para articular políticas de comunicación y educación, estableciendo interconexiones que permitieran desarrollar el potencial pedagógico a través del auge de los nuevos recursos y medios técnicos de apoyo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, al servicio de la formación educativa.

Palabras clave: enseñanza, virtualidad, role-play, tutorías entre pares, consultorio jurídico

Marco Teórico

Si nos atenemos a las definiciones que la Real Academia Española (2019) brinda de los términos "aprendizaje" y "enseñanza", podemos caer en una simplificación de los conceptos para el ámbito educativo.[1]Por ello debemos adentrarnos en el estudio realizado por diversos autores que en nuestra opinión ofrecen ópticas complementarias.

FENSTERMACHER[2] analiza el concepto "*genérico"* de enseñanza, aludiendo a cinco características: 1) comprende al menos dos personas; 2) una tiene cierto conocimiento del cual la otra carece; 3) la primero intenta transmitírselo a la segunda; 4) estableciendo una relación; 5) para lograr dicha transmisión. Puede examinarse dicho concepto según los diversos enfoques disciplinares. Para que haya enseñanza no necesariamente debe haber éxito en dicha actividad, puesto éste no depende solamente del docente sino también del estudiante. Sin embargo, no puede haber aprendizaje sin enseñanza, incluso en los supuestos de autoaprendizaje porque en este caso el alumno aprende por analogía. El alumno debe desear adquirir las habilidades y las ideas de condición de estudiante y por ende el profesor es responsable de ejecutar correctamente las tareas de enseñar y motivar a los alumnos alentándolos a su adquisición, de modo que les sean propias al hecho de *"estudiantar",* siendo el aprendizaje una consecuencia directa de la actividad de estudiar y no de la enseñanza. Existe una conexión estrecha entre enseñar y aprender, siendo fácil confundir relaciones ontológicamente dependientes con relaciones causales debido a que el concepto de enseñanza depende del concepto de aprendizaje y debido a que el aprendizaje se produce gracias a la

---

[*] Profesora Agregada Grado 4 del Instituto de Técnica Forense de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República (UdelaR).
[**] Profesora Ayudante Grado 1 (C) del Instituto de Técnica Forense de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República (UdelaR).

[1]Se define el "aprendizaje" como: "1. Acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa. || 2. Tiempo que en ello se emplea. || 3. Psicol. Adquisición por la práctica de una conducta duradera"."Enseñanza: 1. f. Acción y efecto de enseñar.2. f. Sistema y método de dar instrucción.3. f. Ejemplo, acción o suceso que sirve de experiencia, enseñando o advirtiendo cómo se debe obraren casos análogos.4. f. pl. Conjunto de co nocimientos, principios, ideas, etc. que se enseñan a alguien."

[2] FENSTERMACHER, GARY: "Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la enseñanza", Tomado de WITTROCK, M. (1989): "La investigación de la Enseñanza, vol I. Enfoques, Teorías y Métodos. Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México, pp 149-159.

enseñanza, aunque no a la inversa. Por eso refiere que es útil pensar en qué difieren ambos conceptos. El aprendizaje puede realizarlo uno mismo y la enseñanza requiere por lo menos dos personas. Otra diferencia es que se puede aprender algo sobre moralidad pero no se aprende moral o inmoralmente[3], aunque la enseñanza puede ser impartida moral o inmoralmente. El aprendizaje implica la adquisición de algo, mientras que la enseñanza implica dar algo. El concepto de la condición de estudiante es el más paralelo al de enseñanza, ya que sin él no tendríamos docencia ni enseñanza, siendo las actividades del alumno y del docente, complementarias.

En su artículo "*El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda"* (Editorial Paidós), EDITH LITWIN, tomando a FENSTERMACHER (1989), explica la noción de "la buena enseñanza", diciendo que hoy en día difiere de la enseñanza exitosa. La palabra "buena" tiene fuerza moral y epistemológica. Implica la recuperación de la ética y los valores inherentes al ser humano en las prácticas de enseñanza situadas en los contextos sociales que les son propios. [4] Citando a DAVID PERKINS, LITWIN analiza el mal entendimiento entre docentes y alumnos que dificulta la comprensión. Para que la enseñanza sea comprensiva se debe favorecer el desarrollo de procesos reflexivos, el reconocimiento de analogías y contradicciones y recurrir al análisis epistemológico. En la compilación denominada "La enseñanza para la comprensión"[5] PERKINS manifiesta: "*Comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe".* El desempeño flexible implica que una vez apropiado que sea el conocimiento por parte de una persona ésta pueda hacer algo con ese conocimiento en forma inmediata, no solamente repetirlo. La falta de comprensión, en el sentido aludido, implica que ha fallado el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Una interesante teoría sobre el aprendizaje es el conectivismo, relevado en el trabajo de GEORGE SIEMENS (2004). Como antecedentes tenemos el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, que son las 3 grandes teorías del aprendizaje. Este autor define el aprendizaje como un cambio persistente en el desempeño humano o en el desempeño potencial, como resultado de la experiencia del aprendiz y su interacción con el mundo, y cuyos procesos no están completamente controlados por el individuo. El aprendizaje no solo ocurre dentro de una persona, sino que es un proceso social y se da también en organizaciones, y en el ámbito de la informática y la inteligencia artificial. Hay redes, mundos pequeños y lazos débiles en los cuales los hubs o nudos funcionan como puntos de anclaje y de redistribución de conocimiento. El conectivismo integra principios de las teorías de caos, enfatizando la auto organización (ejemplo: Internet). Implica que la toma de decisiones también es un proceso de aprendizaje: hay que elegir qué aprender y cómo dar significado a lo que aprendemos. La capacidad de aprender es más importante que el conocimiento *per se* y lo que importa es cómo mejorar esos procesos de apropiación del conocimiento en forma autónoma, equilibrando "*los pequeños esfuerzos de muchos con los grandes esfuerzos de pocos*" (múltiples conexiones), ya que se aprende más interrelacionándose.

MARCO ANTONIO MOREIRA (1997)[6], tomando como base a AUSUBEL define el "aprendizaje significativo" como el proceso a través del cual una nueva información se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva con la estructura cognitiva (conocimientos previos) de la persona que aprende. El significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto. AUSUBEL distingue entre aprendizaje memorístico y aprendizaje significativo. En el primero los contenidos están relacionados de manera arbitraria, sin un significado real para la persona que

[3]Cabe la duda respecto de esta aseveración en los casos de autoaprendizaje.
[4] Conceptos similares son vertidos por ANIJOVICH, MORA en obra citada más adelante.
[5]STONE, MARTHA, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1999.
[6]Actas del Encuentro Internacional sobre el aprendizaje significativo, Burgos, p. 19- 44.

aprende y en el segundo lo aprendido sí se relaciona en forma significativa para el alumno porque lo vincula a conocimientos anteriores. El aprendizaje significativo es el *"mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento*." Por ejemplo, es imposible enseñar a redactar una demanda de divorcio si previamente no se tiene noción de cómo se desarrolla el juicio ordinario, etc., siendo necesario realizar un buen diagnóstico inicial del grupo e ir reforzando a aquellos alumnos con andamiajes más débiles.

VIGOTSKY sostiene que la única enseñanza correcta es la que lleva a un avance en el conocimiento, según el nivel de desarrollo potencial del alumno. El aprendizaje debe tomar en cuenta la etapa de desarrollo en que se encuentra el individuo, al principio será un intercambio social, para luego hacerse intrapersonal, siendo la diferencia entre cómo aprenden un adulto y un niño derivada de factores biológicos, psicológicos y sociales. Menciona la incorporación conceptos espontáneos y científicos como parte del proceso. Los espontáneos se adquieren por su referencia directa a los objetos y los científicos según su relación con un sistema conceptual jerárquico.

Según GOWIN el proceso de enseñanza- aprendizaje comparte significados entre alumno y profesor según los conocimientos brindados por los materiales educativos en una tríada inescindible. Docente y alumno actúan intencionalmente en un proceso que se retroalimenta hasta que el último capta el significado de los materiales, siendo este un paso anterior al aprendizaje significativo.

PAULO FREIRE enseña que los adultos aprenden efectivamente cuando confrontan situaciones nuevas, son motivados a estudiar, interactúan con los materiales y le encuentran utilidad al aprendizaje.

Conclusivamente, es dable sostener que en el proceso de enseñanza - aprendizaje los enseñantes y educandos interactúan en un proceso situado, complejo y dinámico, buscando objetivos comunes. No hay una única acepción para ambos conceptos y éstos se relacionan en forma simbiótica e interdependiente. Y por lo que hemos estudiado hasta el momento, los autores no han desarrollado el concepto del "buen aprendizaje" como correlativo al de la "buena enseñanza". El buen aprendizaje es inseparable de la buena enseñanza, y también habría un aprendizaje para la comprensión y no solamente una enseñanza comprensiva. Es decir, serían caras de la misma moneda: para que haya una buena enseñanza también debe haber un buen aprendizaje y viceversa; y por eso deben promoverse estrategias que hagan que el alumno sea más autosuficiente en la búsqueda y construcción de su propio conocimiento, sea partícipe activo de su proceso de aprendizaje, acordando con el docente ciertas metas, tiempos, contenidos, formas de evaluación, etc. Así podríamos caracterizar al "buen aprendizaje" como el conjunto de estrategias que el alumno debería poner en marcha a los efectos de lograr realmente un aprendizaje significativo y óptimo para él, que lo lleve a alcanzar los objetivos propuestos. La "auto enseñanza" se daría cuando el alumno construye por sí mismo estrategias y herramientas para acceder en forma eficaz a conocimiento que le sea significativo, promoviendo procesos de auto reflexión; y lo "auto aprendido" sería una consecuencia exitosa del proceso de "auto aprendizaje", esto es, lograda a partir de las estrategias que pueda elaborar según sus propios procesos de apropiación de conocimiento.

Los enfoques de aprendizaje son los procesos de aprendizaje que surgen de las percepciones que el estudiante tiene de una tarea académica, en cuanto que son influenciados por las características del individuo. Este concepto tiene tanto de elementos situacionales como personales (BIGGS, 1988 y 1993). Cuando un estudiante se enfrenta a una tarea debe tener en claro: 1) sus motivaciones y metas, y 2) las estrategias y recursos que debe usar mediante un proceso cognitivo para lograr los

objetivos. [7] Los estilos de aprendizaje son formas específicas y relativamente estables de procesar información, responden a una tendencia del sujeto a adoptar la misma estrategia en diversas situaciones. Los enfoques son más flexibles que los estilos y se adaptan al contexto y las necesidades. Los investigadores de los grupos de Gotemburgo y de Edimburgo dan cuenta de un enfoque profundo y un enfoque superficial. [8] El profundo, por oposición al superficial, se basa en la motivación intrínseca o sea que el estudiante siente un verdadero interés por el objeto de estudio y quiere apropiárselo, lo que lo conduce a mejores resultados. En consecuencia, los profesores debemos propender a facilitar, inspirar, motivar y potenciar el aprendizaje profundo.

ENFOQUE PROFUNDO	ENFOQUE SUPERFICIAL
Motivación intrínseca	Motivación extrínseca
Interés por el contenido	Repetición y técnicas de memoria
Mejores resultados académicos	Peores resultados académicos
Apropiación significativa del contenido	Contenido que puede ser olvidado
Andamiaje previo teórico y práctico que permite apropiarse mejor del nuevo conocimiento	Pobres construcciones previas en las que anclar el nuevo conocimiento
Sentimientos de satisfacción	Sentimientos de desmotivación y fracaso, frecuente abandono de los estudios
Aprendizaje relacionado con la experiencia propia	No relacionan el objeto de estudio con su propia experiencia de vida
Afectividad y efectividad	Carencia de sentimientos de gusto por el estudio y deficiencia en los logros
Nivel de comprensión profundo que integra conceptos y hechos.	Nivel de comprensión pobre, con escasa integración del nuevo conocimiento.
Examen de los argumentos y contenidos del conocimiento desde una óptica que le es propia.	Falta de examen personal, mera repetición de contenidos carentes de significación propia

Ahora bien, ¿cómo nos aseguramos de propiciar y lograr un enfoque profundo de aprendizaje en nuestras aulas universitarias? La masificación es desmotivadora para alumnos y docentes y atenta contra la calidad, llevando a fallas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a un incumplimiento cabal de los objetivos. Es necesario utilizar estrategias para sortear las dificultades implicadas.

JESÚS ALONSO TAPIA[9] nos ilustra acerca de las metas de los alumnos y cómo lograrlas mediante estrategias de enseñanza adecuadas, cualquiera sea la heterogeneidad en el aula y la cantidad de alumnos que la compongan. A este respecto MORA ANIJOVICH en su obra "Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula", página 23, define las estrategias de enseñanza como: *"el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué."* Las estrategias deben ceñirse a las "buenas prácticas de enseñanza", estableciendo explícitamente rutinas, objetivos, actividades variadas y pautas de trabajo y evaluación, junto a una cuidada planificación de la estructura procedimental. Ello permite a los educandos comprender

[7]"Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios", BERNARDO GARGALLO, PEDRO GARFELLA y CRUZ PÉREZ, Bordón 58 (3), 2006, páginas 45 y siguientes.
[8]Posteriormente realizado un nuevo estudio se llegó a la conclusión de que existirían 3 tipos de enfoques diferentes (el enfoque profundo, el superficial y el estratégico) pero BIGGS no lo toma en cuenta en su paper.
[9]"Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios", Didáctica Universitaria, Cap. 3,2001.

mejor y cumplir con expectativas realistas. Asimismo, recomienda realizar instancias de diálogo, negociación, evaluación y auto reflexión para que el alumno asuma responsabilidad por su aprendizaje. Dentro de las estrategias para clases masivas recomendadas por ella tenemos la exploración y el trabajo en proyectos basados en los aportes de KILPATRICK y DEWEY, quienes decían que es necesario aprender haciendo.

Muy relevante es el trabajo denominado "*Grandes retos de la formación del profesorado universitario. La enseñanza universitaria",* por MIGUEL ZABALZA, quien sostiene la necesidad de pasar a una docencia basada en el aprendizaje, poniendo el punto focal en el alumno, siendo el docente un facilitador. Se impone incorporar las TICS para fomentar la autosuficiencia, y la enseñanza semipresencial o a distancia, lo que requiere acuerdos entre instituciones, docentes y alumnos; y la profesionalización de los educadores. En grupos numerosos es esencial trabajar cooperativamente en parejas y subgrupos, con tutorías entre pares, integrando el *practicum* fuera del aula, mediante pasantías tutoreadas, seminarios, y trabajo de campo; y la flexibilización del currículo universitario, descomponiéndolo en módulos transversales y no jerarquizados.

Del material de estudio denominado "*Calidad del aprendizaje universitario*" por JHON BIGGS podemos extraer que la clase magistral solamente es buena si el docente es un experto en la materia y puede aportar algo diferente a lo que los alumnos podrían conseguir leyendo. Es ineficaz para estimular el pensamiento superior y es desmotivadora. Por eso y para adecuarse al span de concentración medio de 20 minutos propone segmentar la clase en diferentes etapas incluyendo descansos y variadas actividades, apoyarse en material audiovisual y en notas para los alumnos. Asimismo sugiere establecer trato directo manteniendo contacto visual, caminar entre ellos, usar el humor, fomentar preguntas, dedicarles tiempo fuera del aula, llamarlos por su nombre, fomentar trabajos en grupo o parejas y la enseñanza a cargo de pares, etc. Concuerda con los demás autores respecto de la planificación, con pautas claras y explícitas, y que los materiales deben estar a disposición. Sugiere comenzar el curso con una presentación entre estudiantes y docentes, lo que establece el necesario *rapport*. También facilitar una Ficha del Alumno donde deben detallar sus datos, y expectativas. Otro recurso propuesto es darles un cuestionario al final de la clase para obtener un *feedback*. También menciona el aprendizaje flexible, como formas de aprender fuera del aula[10].

Aplicación de la virtualidad en Técnica Forense

Dentro del contexto educativo masivo imperante en nuestras aulas, los docentes nos hemos visto obligados a modificar las estrategias de enseñanza en forma drástica el presente año lectivo, a fin de mantener el enfoque dinámico e interactivo, ante la imposibilidad de seguir dictando clases en forma presencial. En relación a las Asignaturas Técnica Forense I y II, las técnicas grupales se instrumentaron a través de trabajos externos en equipos con aportes de los docentes integrantes del Instituto de Técnica Forense conformando un Curso "Madre" nutrido de los mismos, teniendo como eje vertebrador los objetivos generales y particulares del curso, así como los contenidos curriculares especificados en el programa de las asignaturas; los talleres prácticos se desenvolvieron mediante la modalidad de "pequeños grupos" instrumentados a través de las plataformas (Webex, Zoom) con

[10]BEATTIE y JAMES (1997) distinguen 4 categorías de actividades de aprendizaje flexible en un marco descendente de niveles de interactividad: 1) interacción profesor- estudiante en tiempo real por ejemplo por videoconferencia, 2) la utilización de las TIC, 3) materiales de aprendizaje preparados, y 4) actividades experienciales guiadas.

análisis de expedientes que previamente se podían consultar en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), que constituyó un pilar de la comunicación docente-estudiante; las líneas de investigación se materializaron en la elaboración de trabajos monográficos donde los estudiantes se agruparon en función de la proyección de su futuro desempeño profesional. Tales actividades no actuaron en desmedro de la necesaria participación individual, que se ejercitó, tanto durante el desarrollo de las clases como mediante la realización de trabajos escritos en el aula virtual.

Siendo asignaturas de contenido eminentemente práctico, la "Tutoría entre Pares" resulta una herramienta pedagógica de real valor, que permite a los estudiantes interactuar activamente con sus pares en la transmisión de sus conocimientos, y que fue aplicada eficazmente dentro de un grupo sumamente heterogéneo (en razón de edad, intereses, formación previa, etc.).

Existen investigaciones universitarias que avalan la potencialidad de esta metodología cooperativa en diferentes áreas curriculares y etapas educativas proponiéndose su aplicación como forma de satisfacer la necesidad de avanzar en el desarrollo de estrategias formativas que impulsen el desarrollo de habilidades y recursos personales, mejorando la capacidad de escucha, la organización al transmitir ideas, optimizando la comunicación oral; la motivación para continuar estudiando, la satisfacción personal en la participación como protagonista en estas actividades, y la realización de una profunda autoevaluación.

Asimismo, destacamos la instrumentación del "Role Play", a fin de aplicar de la forma más cercana posible a la realidad lo aprendido teóricamente. La utilización de las "pequeñas Salas" o "breakingrooms" presente en plataformas virtuales permitió la asunción de los diversos roles de los operadores del Derecho en el proceso, su interacción de forma fluida y armónica llevando a la práctica la experimentación con la finalidad de generar conocimientos más profundos, favoreciendo la creatividad, el espíritu crítico y la motivación en el estudiante próximo al ejercicio de la profesión.

Respecto de la evaluación, los recursos tecnológicos a disposición permitieron la evaluación informal y formal a distancia mediante propuestas variadas (trabajos externos grupales, pruebas de conocimiento escrito, trabajo monográfico grupal, y exposiciones orales), siendo las mismas desarrolladas, registradas y calificadas en el Entorno Virtual de Aprendizaje.

De esta forma se cumplió con la finalidad de que fuera el alumno que construyera sus propios conocimientos, a partir de planteos o cuestiones sobre la práctica jurídica en todas las oportunidades procesales que ofrece nuestro derecho positivo.

Aplicación de la virtualidad en Talleres de Derecho Procesal

El nuevo Plan de Estudios 2016, previó la instrumentación de Talleres de Derecho Procesal, coordinando los Institutos de Técnica Forense y Derecho Procesal, desarrollados inicialmente en forma presencial y este año lectivo, virtual.

Su objetivo general consiste en desarrollar la comprensión y apropiación por parte del estudiante del contenido de unidades relevantes del curso de Derecho Procesal I, mediante la integración de la teoría procesal y la práctica profesional de la Abogacía a través de la realización de actividades individuales y grupales de creación, observación e investigación.

Sus objetivos específicos se orientan a resignificar los actos procesales en función de la percepción que tienen de los mismos sus creadores y destinatarios; relevar la importancia de la prueba para el acogimiento de una pretensión, las complejidades de su ofrecimiento y producción; observar la

actuación de los sujetos en contextos de oralidad, así como efectuar una confrontación crítica de lo visualizado con el deber ser normativo y construir propuestas de actuación ante la insatisfacción derivada de un fallo judicial.

Ilustrativamente, a efectos de cumplir tales objetivos, con un programa a la vez breve e intensivo que hace énfasis en la activa participación de los alumnos para la construcción del conocimiento, se presentan y aportan situaciones prácticas contenidas en expedientes judiciales subidos a la Plataforma EVA para facilitar su análisis.

Luego de la presentación de la propuesta y metodología de trabajo, ante la masividad que caracteriza a los grupos, se procede a su subdivisión según criterios pautados por el equipo docente. A su vez, cada subgrupo se parte en tercios que les permite la asunción de los roles que conforman los operadores del Derecho.

Si bien no puede desconocerse la virtud de la presencialidad en el caso de Talleres que deben abordarse mediante metodologías capaces de promover un aprendizaje activo, autónomo y personalizado, existen instrumentos en las plataformas virtuales que permiten llevar a la práctica dinámicas asimilables al plan de acción didáctica enunciado, supervisados por los docentes que convocan la presentación en el grupo general del resultado de sus deliberaciones.

Asimismo, la asistencia a audiencias –requisito curricular de ambas asignaturas-al ser instrumentadas por algunas Sedes Judiciales vía zoom, con su anuencia, constituyen un elemento invalorable para acercar al estudiante a la realidad forense actual.

Esta modalidad "a distancia" y con contenidos unificados, impone que la elaboración de las herramientas a usar cuente con el apoyo de técnicos de las unidades de apoyo pedagógico, durante su desarrollo y en las instancias de evaluación, mediante la presencia virtual de los estudiantes, la realización de los ejercicios prácticos en equipo, autoevaluaciones y evaluaciones individuales.

Las estrategias de enseñanza aplicadas en el Consultorio Jurídico de la FDer.

El Consultorio de nuestra Casa de Estudios implica el trabajo en campo. Los estudiantes próximos al egreso de la Carrera, realizan su práctica forense atendiendo casos reales, desplazándose los Consultantes a la Universidad para exponer su situación, buscando la asistencia de estudiantes y docentes.

La función básica del Profesor radica en la orientación, la colaboración con el estudiante en la construcción de la teoría del caso, la diagramación consecuente de la estrategia a desarrollar y la articulación de dicho caso en el mundo jurídico. En épocas de normalidad pre COVID-19, el Consultante acudía al Salón de clase, firmaba escritos, concurría con docentes y alumnos a los Juzgados, Tribunales o Sedes administrativas correspondientes. Todo ello fue desvirtuado intempestivamente a apenas dos semanas del comienzo de las clases. El impacto implicó el dictado de clases mediante plataformas virtuales, y el abordaje de estrategias tales como exposiciones orales vía internet, trabajos en equipo, un mayor uso de la plataforma EVA y la atención de los consultantes vía Zoom. Transcurrido un tiempo y ante la mejora en la situación sanitaria, se hizo posible llevar adelante una vez más la presencialidad dos veces a la semana, protocolo sanitario mediante, manteniéndose la virtualidad una vez por semana.

Asimismo, el trabajo de campo en Juzgados y demás ámbitos públicos donde se ejerce el Derecho se ha visto atravesado por la pandemia, implementándose servicios por Internet para la atención de

consultas, agendas para trámites y un estricto protocolo que ha llevado a que el ejercicio de esta crucial metodología de enseñanza (aprender haciendo) haya sufrido una transformación absoluta, con consecuencias de índole práctica negativa para la formación de los alumnos, puesto se ha sufrido un desmedro en el acceso a audiencias, el ejercicio de la procuración, y demás actividades de campo que se tornan, por ahora, insustituibles mediante las estrategias virtuales de enseñanza.

Evaluación de la aplicación de estas nuevas propuestas pedagógicas

Corresponde al docente la gran responsabilidad de decidir cuáles son las mejores estrategias a utilizar para abordar clases masivas, máxime en el contexto actual. Para ello debe realizarse un buen diagnóstico y ser flexible en la consecución del curso. Las estrategias de enseñanza elaboradas a partir de la Teoría de las Inteligencias Múltiples (GARDNER y ARMSTRONG) ayudan a comprender que los alumnos aprenden en forma diversa. Planificar para grupos masivos y en situaciones de virtualidad necesariamente lleva a la ejecución de clases con estrategias variadas, contemplando las distintas habilidades. Se trata de dirigir la educación a la diversidad en el aula, preocupándose por cada uno y promoviendo la integración.

No debe perderse de vista que los medios tecnológicos con los que cuenta el docente son un recurso a aplicar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje cuya incidencia adquiere una relevancia mayor "en contextos de pandemia", encontrándose tanto los docentes como los estudiantes frente a una realidad diversa que la desarrollada en clases presenciales. El rol del docente en este ámbito es esencial en cuanto a la planificación, selección de los medios a emplear de acuerdo a los contenidos, la orientación a imprimir a su clase a fin de brindar los lineamientos necesarios y estimular consecuentemente la motivación del estudiante, así como utilizar estrategias evaluatorias que permitan apreciar la evolución del grupo en conjunto e individualmente y sobre todo la concreción del "aprender haciendo".

Se verifica una importante, fluida y armónica interacción entre el equipo docente y sus alumnos, y de éstos entre sí, en forma ágil y frecuente, apuntándose al diseño de actividades que promuevan su papel activo, estimulando la participación y contribución en la asunción de roles como lo constituye la simulación de casos, el análisis crítico y reflexivo, así como la evaluación continua con el correspondiente seguimiento del estado de avance y evolución de los estudiantes.

El aspecto esencial que debe tenerse en cuenta en la utilización de estas herramientas de comunicación en los procesos de formación en "aulas virtuales" es su función pedagógica, por lo cual deben estar enmarcadas en la estrategia de aprendizaje que se desarrolle en los cursos, con el fin de optimizar su aprovechamiento en la consecución de los objetivos, metas y propósitos de formación del estudiante en tanto futuro operador del Derecho. Cada herramienta debe tener un papel específico en el curso; cuya elección debe ser determinada en atención a las potencialidades de cada estudiante, brindándoles un amplio panorama de selección, ya que ellos son los artífices de su propio conocimiento y, en ese sentido, quienes establecen y articulan los diferentes procesos y herramientas para la generación de instancias pertinentes al logro de sus metas de formación.

El profesor, teniendo como norte el eje de la práctica, así como los procesos de investigación en ella involucrada, a través de su propuesta de acción didáctica manifestada en el diseño, planificación, elección de recursos, desarrollo metodológico, y luego mediante la reflexión y evaluación asociada a la gestión universitaria proyecta una propuesta de modelo formativo innovador adaptado a las circunstancias actuales.

Las distintas estrategias educativas que tuvimos que afrontar “en tiempos de pandemia” no significan sino una reformulación del diseño educativo que se está construyendo por parte de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje en la comunidad educativa, en lo que nos es personal actuando en las Instituciones de Educación superior con miras a un nuevo modelo de formación práctica de los Profesionales del Siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA:

DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2019). www.rae.es

FENSTERMACHER, GARY: “Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la enseñanza”, Tomado de WITTROCK, M. (1989): “La investigación de la Enseñanza, vol I. Enfoques, Teorías y Métodos. Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México.

STONE, MARTHA, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1999.

Actas del Encuentro Internacional sobre el aprendizaje significativo, Burgos.

GARGALLO, BERNARDO Y OTROS: “Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios”, Bordón 58 (3), 2006.

“Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios”, Didáctica Universitaria, Cap. 3, 2001.

MORA, SILVIA Y ANIJOVICH, REBECA: “Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula”, Aique, Buenos Aires, 2010.

Problemáticas respecto del perfil del docente auxiliar del Departamento de Derecho Penal de la UBA.

Diego Luna[*] y Pablo Vacani[**]

RESUMEN En el marco del proyecto de investigación sobre el perfil del auxiliar docente del Departamento de Derecho Penal y Criminología, que tiene por finalidad analizar el lugar que ocupa la formación pedagógica, el ejercicio profesional y las representaciones sociales sobre la labor docente se pretenderá analizar resultados arrojados en el informe final presentado.

PALABRAS CLAVE: Perfil docente - Derecho Penal - Auxiliares Docentes – Abogacía – Campo jurídico.

I.- A modo de presentación.

Se pretende en esta ponencia delimitar y caracterizar la composición de la planta de auxiliares docentes de derecho penal de la Facultad de Derecho UBA con el objetivo general de identificar las características, dimensión y composición de la planta de auxiliares docentes y clasificar en tipologías de perfiles docentes.

A tal fin, se analizaran datos de una fuente primaria, cuyos datos cuantitativos permiten una primera indagación sobre las tipologías de docentes que componen la planta de auxiliares del área de Derecho Penal. Luego, realizaremos algunas conclusiones respecto de aquello que expusiéramos en el informe final del proyecto DECyT titulado "Entre el ejercicio y la enseñanza del Derecho Penal: intersecciones entre la labor profesional y la docencia en el perfil del auxiliar docente de derecho penal en la Facultad de Derecho UBA".

II.- Pintando con números.

Los encuestados resultaron ser 118, en un 59,29% hombres y un 40,70% mujeres, destacándose que el 50% se encuentra entre los 31 y 40 años de edad, número que al diferenciar por género (47,76% hombres y 54,34% mujeres) pareciera mantenerse. Por su parte, se destaca que el 64,60% de los encuestados no tienen hijos y que el porcentaje de docentes varones que sí lo hace, resulta superior en relación a las mujeres (67,5% por sobre un 32,5%).

Otro dato relevado es que los docentes en su mayoría son sostén de familia (62,94%). No obstante, si ello lo contrastamos con el dato de que sólo el 14,15% es rentado, entonces, cabe concluir que los ingresos económicos provienen de otras fuentes de ingreso. El entrecruzamiento entre ambos indicadores permite ver que, al menos en la mayoría de los casos, la actividad docente de los diversos agentes que cumplen funciones en la Facultad de Derecho se lleva a cabo de modo

[*] Profesor adjunto interino, Departamento de Derecho Penal y Criminología, Facultad de Derecho, UBA. Miembro del proyecto de investigaciónDeCyT 2018-2020 "Entre el ejercicio y la enseñanza del Derecho Penal: intersecciones entre la labor profesional y la docencia en el perfil del auxiliardocente de derecho penal en la Facultad de Derecho UBA" (Facultad de Derecho UBA): diegoluna@derecho.uba.ar

[**] Profesor de posgradocontratado, Facultad de Derecho, UBA. Director del proyecto de investigaciónDeCyT 2018-2020 "Entre el ejercicio y la enseñanza del Derecho Penal: intersecciones entre la labor profesional y la docencia en el perfil del auxiliardocente de derecho penal en la Facultad de Derecho UBA" (Facultad de Derecho UBA): vacanipablo@gmail.com

accesorio/secundario; es decir, no con una ocupación laboral principal, sino de forma extra-laboral. Respecto de las razones que podrían sustentar ello nos expediremos más adelante. Asimismo, el 53% de los docentes encuestados es segunda generación de familia universitaria y el 28,31% primera generación. En otro orden, respecto de la formación primaria y secundaria, se observa un porcentaje mayor de docentes que concurrieron a instituciones privadas (60,17%) -en ambos niveles académicos-, mientras que en su formación universitaria, el 84,07% se egresó de la Universidad de Buenos Aires. Esto podría deberse a que el conocido descenso en calidad educativa de las instituciones públicas primarias y secundarias, salvando ciertas excepciones, no se ha extendido, en principio, hacia la educación universitaria, donde, en el caso de la Facultad de Derecho UBA, la gran mayoría de sus docentes son graduados de la casa de estudios. A su vez, podría pensarse en la existencia de un sistema algo endogámico, en tanto solo un poco más del 15% de los docentes provienen de otras universidades.

Además, si bien sólo el 19,46% posee un segundo título de grado (correspondiendo un 50% a cada género), es notable que de dicho total, el 68,18% posee el cargo de Ayudante de Segunda, siendo menor el porcentaje de Ayudante de Primera (22,72%).Por su parte, casi la totalidad del cuerpo docente tiene estudios de posgrado (93,80%), siendo que más de la mitad los ha finalizado (50,92%), como así también levemente mayor el porcentaje de varones respecto de mujeres quienes lo han hecho (52,38%).

Ya en relación al desempeño profesional, el 76,78% lo hace en el Poder Judicial o Ministerio Público, el 13,39% en otras dependencias del Estado, en tanto tan solo el 8,9% en un estudio jurídico.

Estos últimos números permiten llevar a pensar que la actividad docente en la Facultad de Derecho se nutre esencialmente con empleados estatales, y centralmente en personal del poder judicial, lo que podría responder a dos fenómenos distintos: a) el ejercicio de actividad docente funciona como herramienta para los avances personales dentro del Poder Judicial (sin ir más lejos, más adelante podremos ver que casi la mitad de los encuestados participa de ella para favorecer su desarrollo profesional), y b) la naturaleza del trabajo dentro del ámbito estatal permite ciertas concesiones (mayormente a nivel horario y caudal de labor) que posibilitan -en muchos casos- a sus integrantes el desarrollo de actividades extra-laborales de alto insumo, como lo es la del docente universitario.

III.- Ejes de análisis y conclusiones (parciales).

En consideración a los datos expuestos es posible sostener una base de análisis de cuatro ejes fundamentales. Enumeramos: 1) de acuerdo a la muestra utilizada en nuestra investigación un perfil del auxiliar docente penal de la Facultad de Derecho (UBA) deriva en la práctica de vincular un sistema de entrenamiento ligado estrictamente al funcionamiento de la abogacía en el sistema judicial, es decir, la reproducción de un modelo de prácticas judiciales que tiende a ser divulgada mediante el posicionamiento dominante que el auxiliar docente tiene como lugar de pertenencia al Poder Judicial (el 77 % de los 118 encuestados se desempeña en el Poder Judicial y solo un 8,9% en estudios jurídicos). Mayormente como funcionario o empleado (86,8%), y en menor medida como magistrado (13,2%), lo cual permite identificar la significativa intersección entre la labor judicial y la docencia en la práctica del derecho penal. 2) Considerando que un 64,28 % de los mismos ocupan cargos interinos de Profesores Adjuntos se reproduce un modelo interno – entre auxiliares- de jerarquización cuya construcción de disputa viene a delimitar la producción académica en el sistema de vínculos con el titular de cátedra, independiente de las destrezas, capacitación y acciones en el ejercicio de la enseñanza. 3) Atento los dos ejes anteriores, considerando que el ingreso a la docencia

se realiza “para favorecer su desarrollo profesional” (48,57%), o “por otros motivos” (47,14%), o bien, minoritariamente (4,28%) “por concursos” y que el 26,54% de los encuestados comparte el ámbito laboral profesional con algún/a de los docentes de su cátedra, y de ese grupo, el 80% se desempeña en el Poder Judicial o Ministerio Público, el campo judicial y el campo académico reproducen lógicas jerárquicas equivalentes cuyo capital compartido estaría sujeto a las formas simbólicas que definen las condiciones del reconocimiento mutuos entre ambos campos 4) Considerando que los JTP como AP son hombres en su mayoría, siendo mujeres un 12,5% y 43,75%, respectivamente, el porcentaje de mujeres convocadas es inferior (37,20%) respecto de hombres (62,79%). Asimismo, del total de encuestados, el 24,77% ocupa actualmente un cargo interino superior, correspondiendo ese dato en un 78,75% a hombres. Los cargos interinos de Profesor Adjunto (64,28%), JTP (25%) y Ayudante de Primera (10,71%) corresponden a hombres en los siguientes porcentajes: 83,33%, 71,42% y 66,66%, respectivamente. analizando la oferta de CPO del primer cuatrimestre 2019, observamos que del total de materias el 72,5% (87 materias) están a cargo de docentes hombres y el 27,5% de docentes mujeres (33 materias).

De esa proporción el 33% de docentes hombres a cargo del dictado de materias del CPO son profesores, mientras que las docentes mujeres a cargo de las materias de CPO de Derecho Penal, son profesoras en un 21%. De este modo, conforme a la muestra, es posible concluir que la composición de auxiliares docentes en derecho penal define una desigualdad de género que podría incidir en la forma de enseñanza y la práctica de la abogacía en el sistema judicial.

IV.- Alcance de los objetivos propuestos.

Se logró indagar mediante el recurso de una encuesta anónima administrada a los y las docentes auxiliares del Departamento de Derecho Penal y Criminología, acerca de la figura del abogado docente que presta funciones dentro de la estructura judicial y, asimismo, identificar las relaciones objetivamente estructurantes que determinan todo el campo judicial respecto de la vinculación entre Poder Judicial y Facultad de Derecho (UBA). La encuesta fue enviada mediante correo electrónico a más de 700 docentes del Departamento y fue respondida, válidamente, por 118. Si bien nos propusimos durante el segundo año del proyecto, profundizaremos esta línea de análisis del segundo tramo de la carrera de abogacía (CPO), comparando los datos obtenidos en 2019 con años anteriores y realizando análisis cualitativo a partir de encuentras y entrevistas al cuerpo docente que lo compone, pudimos concretar una primera aproximación a la caracterización de la oferta de materias del CPO del Departamento de Derecho Penal y el perfil de los docentes a cargo de su dictado.

Mediante esta base se ha podido caracterizar la tarea docente y el ejercicio profesional fuera del ámbito universitario de los auxiliares docentes permitiendo con ello establecer relaciones entre las posiciones que tienen los mismos en la facultad de derecho y aquellas que, en razón de directas relaciones mutuas y de reconocimiento, se estructuran en el poder judicial atento el dominio que determina la injerencia de éstos en el campo académico de la Facultad de Derecho UBA.

Se determinaron una serie de variables que definen la especificidad de la enseñanza del derecho estrictamente sujeta a la del sistema judicial, lo cual conduce a una forma del ejercicio de la abogacía que resulta estructurada sobre marcos teóricos que, por un lado marcan esquemas de reproducción del campo judicial y, en otras, una falsa lógica de reforma, en tanto el/la auxiliar docente no necesariamente estará sujeto en las decisiones sobre el marco teórico que implicaría la enseñanza (el

86, 8% son funcionario o empleados) por encontrarse subordinado a un superior que las toma (así, existe igual jerarquía en el campo académico).

En este sentido, resultó como eje de análisis aquel por el cual la enseñanza del/la auxiliar docente – principalmente no litigantes- pretende modificar ciertas estructuras del ejercicio del derecho, aunque limitada a un plano relevantemente teórico el cual podría incidir en el campo de su producción – en este sentido, se destacan los cursos de CPO de los auxiliares como Adjuntos Interinos- mediante su enseñanza en la Facultad de Derecho.

No obstante ello, el campo de producción resulta limitada a ejes de prescripción de los textos jurídicos, avances sobre esquemas conceptuales o análisis novedosos que no están relacionados con investigaciones empíricas sobre las cuales – de modo contrario- resulten interpelaciones a la producción teórica o nuevos marcos conceptuales tendientes a ser modificables o debatir sobre aquellos estandarizados.

De acuerdo a ello, el alcance de la enseñanza no está sujeto a la divulgación de datos empíricos, metodologías de fuentes o indagación histórica bibliográfica importando un esquema general de estructuración de la clase expositiva cuyos sistemas analíticos resultan estar medianamente convenidos con el profesor adjunto.

En el marco de estos esquemas de racionalización, centrados en particular por el estudio de la teoría del delito, se ha podido advertir al finalizar el proyecto que el sentido práctico de la enseñanza del derecho penal resulta ser una cuestión central que debería ser materia de cuestionamiento por los auxiliares docentes dado su posición relevante en el campo de la enseñanza del derecho penal en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Perder el eje analítico sobre conflictividades de base que encierran esquemas teóricos de las formas de enseñanza clásica del derecho penal podría implicar lógicas de reproducción de un perfil del auxiliar docente que se ha venido perpetuando en los últimos treinta años y que, en razón de las interdicciones con el campo judicial, viene a determinar un esquema de funcionamiento del sistema en donde las formas de actuación del ejercicio de la abogacía neutraliza o paraliza la búsqueda de soluciones reales o eficaces.

También pudimos relevar que existe en relación a la propia posición de los auxiliares docentes en el campo judicial y aquella disposición en el campo de la enseñanza, limitaciones en torno a la reproducción de jerarquías que conducen a formas escolásticas de enseñanzas –un orden conceptual que tiende a reproducirse en ambos campos- sin interdicción necesariamente modificable respecto de la incidencia que en ese orden tienen los conflictos sociales, sobre el cual el Poder Judicial establece limitaciones.

Potenciar nuevas capacidades argumentativas, modificar el eje de soluciones que se suelen dar al interior del Poder Judicial o inducir nuevos planos teóricos no derivados de las acciones judiciales sino de los conflictos que éstas reproducen para interpelarlas pareciera que no resultan ser ejes de la enseñanza que estructuran las posiciones del auxiliar docente en nuestra Facultad.

Con ello es posible relevar que las metas de los auxiliares docentes respecto de su ejercicio en la enseñanza del derecho penal están centrados en la divulgación de textos que conforman una parte general de la doctrina penal tradicional, textos más novedosos de forma parcial y, en particular, aquellas innovaciones teóricas derivadas del titular de cátedra o, en menor medida, adjuntos – aunque por lo general no están delimitados por esquemas de investigación más amplia-. Sobre esta dimensión los alumnos y alumnas, en la mayoría de los casos, están sujetos a su reproducción teórica

limitada sobre todo al desarrollo de exámenes escritos –privilegiando el uso de la memoria- y de elaboración de casos prácticos.

Asimismo se ha podido evaluar como un presupuesto del perfil del auxiliar docente que éste no resulta la de un profesional académico, o que su acción laboral principal esté dirigida a la enseñanza o la investigación, en tanto de la muestra relevada el ingreso de los mismos no está vinculada a ese objetivo, sino más bien a acumular un capital de reconocimiento en el plano profesional. Esta proposición es corroborada a partir del dato que otorga la proporción entre magistrados y funcionarios en la plantilla de auxiliares docentes (1 de cada 10, aproximadamente).

Si bien esto podría responder a que el magistrado haya accedido a cargos jerárquicos superiores dentro del escalafón académico (JTP regular, Adjunto regular, Titular de cátedra), las falencias en materia de cobertura de cargos, la demora en los concursos, y la desproporción entre dichos cargos y el resto sugiere que esto puede tomar lugar solo en menor medida.

En cambio, parecería que la asimetría en cuestión, sumado a que la mitad de los auxiliares docentes admitieron que su interés en la enseñanza pasa por motivos de reconocimiento profesional y eventual utilización de antecedentes para concursos, son factores que permiten concluir en que la Facultad de Derecho reproduce en el marco de las relaciones que otorga las posiciones del auxiliar docente en la enseñanza – sobre todo el mayor reconocimiento del que ahora dispone el auxiliar la ser nombrado interinamente profesor adjunto- un capital de reconocimiento acumulable hacia las acciones, competencias y disputas que resultan susceptibles de otorgarse al interior del Poder Judicial.

El conocimiento y ejercicio de los derechos de los estudiantes de nivel secundario

María Mónica Molouny[*] y María de Luján Ortiz[**]

Abstract.
El propósito de esta ponencia es reflejar nuestra práctica docente en la educación en el nivel Secundario de dos escuelas en la Ciudad de Comodoro Rivadavia, provincia de Chubut, ambas públicas. En estas instituciones enseñamos asignaturas relacionadas con la temática que nos incumbe: Derecho, Formación Cívica, Tutoría y Problemática Ciudadana de la Argentina Contemporánea.

Hemos observado que existe cierto grado desconocimiento en cuanto a la existencia específica y puntual de los derechos que poseen los jóvenes y adolescentes, tanto en su acceso a ellos como en su ejercicio. En cuanto a los adultos con los que se relacionan, a través de sus dichos, hemos percibido que habitualmente exteriorizan cierta ignorancia y/o negligencia con relación al respeto por los derechos de niños, niñas y adolescentes. Por ello consideramos que es necesaria la enseñanza especialmente de los derechos que poseen y deberían conocer, no solo por ser inherentes a la currícula escolar o formar parte de los conocimientos sobre cultura general, sino como una caja de resonancia hacia los adultos con los que se vinculan (convivan con ellos o no).

Esto se sustenta en la mirada de la educación que considera al ser humano como persona con potencialidades para explorar, cambiar y transformar el mundo. La escuela, al decir de Dubet y Martucelli (1998) ya no funciona según el modelo clásico, pues los valores y las normas han dejado de percibirse como ejes centrales de la educación, y en el siglo XXI deben tenerse en cuenta, además, los proyectos de vida y los intereses de los estudiantes.

Palabras clave: estudiantes, derechos, participación, capacidad, educación secundaria

I- Consideraciones previas

En nuestro trabajo cotidiano, en el nivel Secundario, abordamos la enseñanza y la práctica en las asignaturas de derecho, formación cívica, tutoría y problemáticas ciudadanas de la Argentina contemporánea en el Liceo Militar General Roca y en el Colegio Provincial de Diadema Argentina, en la provincia de Chubut. El L.M.G.R. es una Unidad Educativa Preuniversitaria que depende de la Dirección General de Educación del Ejército Argentino y a su vez del Ministerio de Defensa. Si bien es una escuela pública gestionada por el Estado, es arancelada. El Colegio Provincial N° 7704, Diadema Argentina es público y gratuito, y depende del Ministerio de Educación de Chubut.

La población considerada en esta presentación incluye a estudiantes cuya edad está comprendida entre los 11 y 18 años, conformada por grupos heterogéneos y de diversas localidades de la región.

Cabe destacar que cuando ingresan los estudiantes al ámbito escolar (de una y otra institución) se integran a un espacio cultural diferente al de su familia e inician un proceso de socialización secundaria. Es allí donde pueden proyectar, conformar y modificar diversos aspectos de su individualidad; de hecho, la escuela es uno de los principales espacios que tienen los adolescentes para desarrollar sus potencialidades.

La participación de los estudiantes como sujetos activos en el proceso de enseñanza y aprendizaje es esencial al momento de ingresar al aula, y reconocemos que es imposible pensar en la homogeneización en este espacio. Por lo tanto, debemos acrecentarla práctica de un proceso

[*] Universidad de Buenos Aires, Universidad de la Defensa; mmolouny@gmail.com
[**] Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco; mariadelujanortiz@gmail.com

reflexivo diferenciado, adecuado para cada estudiante, promoviendo el trabajo colaborativo como eje de la enseñanza. Es por ello queconsideraremos relevante el planteo de Kaplan en cuanto a que "el concepto de alumno en la educación escolar no es una categoría dada, sino que es el producto y proceso a la vez: posee una génesis y un devenir socio histórico al tiempo que se recrea en cada época y en cada configuración particular" (Kaplan, 2008, p.18). Se relacionan así las múltiples construcciones sociales, culturales e intereses particulares de los estudiantes, traducidas en inquietudes que traen al aula.

A partir de la realidad que los jóvenes manifiestan vivir, surgen múltiples preguntas pues cada uno interroga de acuerdo con lo que conoce, desde su contexto, su presente e incluso algunos desean a conocer algunas cuestiones que en ocasiones no podemos responder por el carácter personal que ellas tienen. Y son precisamente estas las que se hacen visibles a partir de la experiencia dialógica, las que enriquecen la clase, la participación, la discusión y la comprensión, las que hacen emerger distintos puntos de vista, generando relaciones y producciones que pueden impactar positivamente en su vida diaria, trabajado a través de la empatía y el respeto. Por lo tanto, en nuestras prácticas, procuramos que ellos se perciban como sujetos de derechos a través del reconocimiento de sus derechos establecidos en nuestra Constitución Nacional.

II- Enseñanza y práctica de los derechos

La Convención de los Derechos del Niño fue aprobada por nuestro país en el año 1989 e incorporada en la Constitución Nacional en la reforma del año 1994, en su artículo 75 inciso 22 junto con otros instrumentos internacionales. El rango constitucional produjo un cambio de paradigma, lo que implicó un desafío en el ejercicio profesional del derecho, así como en la práctica educativa. No solo debieron reformularse los contenidos, enseñándolos a partir de su nueva jerarquía, sino que se hizo necesario el impulso de capacitaciones continuas tanto hacia los docentes como a la comunidad educativa en general.

Este reconocimiento de los niños y adolescentes como sujetos de derecho implica además de un nuevo lenguaje, la incorporación de estos derechos en la vida escolar y la personal, la cotidiana, la que excede el ámbito del aula. Dentro de estos espacios curriculares sobre la enseñanza de los derechos, presentamos, exponemos y desarrollamos los contenidos señalados, considerando a la educación como una acción personalizada. Consideramos a nuestros alumnos como seres individuales y fomentamos entre ellos el dialogo, la participación, el trabajo en equipo y la empatía, construyendo espacios de reflexión donde nos alejamos de la escuela tradicional que considera al maestro como protagonista y a la educación bancaria que lo señala Freire.

Los espacios educativos son lugares de encuentro, en donde docente y el estudiante construyen un espacio de bienestar en una relación dialógica de aceptación incondicional y afectividad, en donde sin miedos ni temores el estudiante logra motivarse y decide aprender a ser, a hacer, a aprender y a convivir.La comunicación es un aspecto relevante en nuestra práctica, nos permite reconocer al otro a través de una mirada reflexiva respetando al decir de Humberto Maturana (1997). Bajo este enfoque de una educación personalizada y ante una escucha activa de los estudiantes surgieron las inquietudes que dan origen a este trabajo.

Hemos observado que nuestros alumnos desconocen en un gran número los derechos que gozan; pero también los ignoran algunos adultos con quienes conviven y se relacionan a diario. En los relatos de algunos estudiantes observamos que no se reconocen ellos mismos como sujetos de derechos, olvidan que deben ser oídos al momento de elegir o cambiar de escuela, de colocarse un

piercing o concurrir al ginecólogo sin la presencia de sus padres, ejerciendo en este último caso su derecho a la salud como ejercicio de su capacidad progresiva.

La potestad para ser oídos, su libertad para opinar, su derecho al esparcimiento o la recreación en general, son conceptos que los estudiantes conocen, aprenden y repiten dentro del aula. Pero a través de sus dichos en las participaciones áulicas, también manifiestan que no los aplican en su vida diaria. Algunos de ellos podrían "recitar" o demostrar en una actividad oral, escrita o multimedial que conocen la existencia de estos derechos, sus calificaciones suelen reflejar la apropiación del conocimiento académico, mas no su internalización.

Cuando trabajamos en la aplicación en su vida cotidiana de lo aprendido en el aula es donde se advierte un divorcio, porque desconocen la existencia de derechos de los que son titulares y también la posibilidad de ejercerlos. Los contenidos que consideramos que se deben trabajar específicamente es la capacidad progresiva, la responsabilidad parental, la figura del abogado del niño y derechos como a ser oído, a la salud, a la identidad, al esparcimiento.Los derechos que ellos consideran como propios y que son titulares en su vida actual, tales como el derecho a la educación, a la vivienda, a una familia, a la salud.

En un trabajo específico, relacionado cona los derechos de los niños a ser escuchados y tomar la palabra, nos sorprendió al utilizar como disparador el video del proyecto «Un minuto por mis derechos», que lleva adelante la Organización de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF),las respuestas fueron: "no me escuchan porque creen que soy chico y no sé nada" ; "cuando quiero hablar me dicen que me calle porque los grandes están hablando" y también han manifestado que necesitan que los escuchen "para poder contarles si les pasa algo". Algunas de estas cuestiones nos permiten estar alertas tanto desde nuestros espacios académicos, pero también advertir a toda la comunidad educativa, trabajando transversalmente con nuestros pares y directivos.

En ocasiones, en virtud de que conocen que además de docentes somos abogadas, suelen consultarnos por cuestiones que no se encuentran en los planes de estudio o exceden lo contemplado en la planificación que presentamos anualmente en los colegios. Y es ahí donde dejamos de lado las cuestiones áulicas para contestar sus dudas, las que, siempre vinculamos(o intentamos) de algún modo enlazar, con los contenidos de las materias. Dedicamos especial atención para atender a sus planteos y dudas, porque creemos que, a partir de esas preguntas, es cuando realmente comienzan a comprender que los conocimientos adquiridos en el aula se aplican en su vida diaria. Por ejemplo, hacerles saber sobre la existencia de la figura del abogado del niño y su posible acceso a través de fundaciones, la asesoría gratuita en el colegio público de abogados, manifestar ante un juez sus deseos de vivir con uno u otro progenitor; y por supuesto haciéndoles saber que siempre pueden recurrir a sus tutores o docentes ante una situación de vulneración. Esto también forma parte de nuestro quehacer docente. Está en nosotros favorecer la posibilidad de formular preguntas en un ámbito académicos, con respeto y en forma accesible para desarrollar estrategias qué les permitan ser autónomos a través de la construcción de saberes.

A partir del desarrollo de su capacidad y del conocimiento de sus derechos, tendrán las herramientas para la toma de decisiones y un ejercicio responsable de los mismos, fruto de una reflexión crítica, internalizando en su vida diaria las disposiciones legales que poseen los protegen y amparan.

Debe ser la comunidad, la que de manera íntegra y en cada ámbito y/o nivel le reconozca al niño la titularidad, su acceso y ejercicio de sus derechos. Esto implica el uso de un vocabulario adecuado, internalizando conceptos como niño, sujeto de derechos, plasmando el cambio de paradigma. Los jóvenes dentro de la comunidad educativa se vinculan con todos los integrantes de la institución

escolar, los cuales también deben conocer la importancia de este plus de derechos con relación a los niños, niñas y adolescentes.

III- Reflexiones finales

En ambas instituciones, independientemente de sus características como tales y de las particularidades de la población educativa, hemos observado que los jóvenes no se plantean que, cuando hablamos de los sujetos de derecho y de su ejercicio nos referimos a ellos mismos. Pueden esbozar ejemplos, resolver casos y establecer las normas que deben aplicarse, pero no se representan a sí mismos ejerciendo esos derechos, o al menos no en sus vidas como adolescentes. Consideran que deben llegar a la edad adulta para poder actuar con libertad y sin la tutela de los adultos

Esta presentación nos ha permitido analizar en forma conjunta nuestras prácticas y en algunas situaciones, replantearlas, al momento de abordar temas o contenidos que no son incluidos taxativamente en la currícula escolar, pero que son importantes por la coyuntura que transitan nuestros estudiantes. Está en nosotros poner en valor y relevancia las inquietudes de los jóvenes, replanteándonos situaciones y definiciones que sean relevantes para ellos. Nuestra responsabilidad no termina en el aula, sino que forma parte y trasciende como parte de nuestra practica ciudadana.

En virtud de la experiencia, de la práctica educativa pretendemos brindar a los estudiantes las herramientas que les permitan internalizar premisas que no solo les sean útiles transitoriamente o funcionales para aprobar una materia, sino que puedan aplicarlos en su vida diaria. Esto no implica dejar de lado los temas atinentes al espacio curricular ni limitarnos a reproducir o transmitir conceptos, sino que debemos ser mediadores entre los jóvenes y los conocimientos que ellos consideran relevantes, contribuyendo a concientizarlos sobre los derechos que poseen y particularmente sobre su ejercicio como miembros activos dentro de su comunidad.

Como propuesta final en esta presentación, creemos en la necesidad de implementar y sostener una formación continua en esta temática para toda la comunidad educativa. A través de jornadas institucionales específicas de carácter obligatorias y periódicas; y/o de capacitaciones por parte del Estado (en los casos de referencia, nacional y provincial). Esta idea apunta a un conocimiento más práctico que teórico, respetando las características de la institución y su población, para que refleje su realidad. La educación debe evidenciar una respuesta real y efectiva a las problemáticas que atraviesa cada colegio de nuestro país con sus particularidades.

Bibliografía

Dubet, F y Martuccelli, D. (2000) ¿En qué sociedad vivimos? Buenos Aires, Argentina: Losada.
Feire, P. (2015) *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

García Hoz, V. (1997) *Educación personalizada*. Valladolid, España: Editorial Estampada.

Iturrióz, G.(2012) Perspectivas con textualista para pensar los problemas del aprendizaje escolar. En G. Iturrioz, S. dos Santos, C. Barile (Coords.), *III Jornadas nacionales de investigación en Ciencias Sociales. Reflexiones sobre el bicentenario.* Buenos Aires, Argentina: Dunken.

Maturana, H (1997) *Formación Humana y capacitación*. Santiago de Chile, Chile: Dolmen. TM.

Pagano, Ay Finnegan, F. (2007) *El derecho a la educación en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.

UNICEF (2012, abril, 25), Proyecto «Un minuto por mis derechos".
https://www.youtube.com/watch?v=_4ptc0lM56w&ab_channel=unminutoargentina

La práctica reflexiva en la formación inicial de docentes en Facultad de Derecho

Mag. Dinorah Motta de Souza*

Introducción

La finalidad de esta ponencia es compartir las características del programa de formación inicial de aspirantes a profesores adscriptos de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República en Uruguay (UdelaR), y en particular mi experiencia como docente en un curso de formación recientemente denominado *Metodologías de enseñanza universitaria* (resolución adoptada por el Consejo de la Facultad de Derecho en sesión ordinaria del 20/7/2020), que integra dicho programa.

El programa de formación inicial para el ejercicio de la docencia que ofrece la Facultad de Derecho tiene más de 30 años de existencia. El doctor Enrique Iglesias, quien fue Coordinador de la Unidad de Apoyo Pedagógico de esta facultad hasta su fallecimiento, en su artículo titulado *Formación inicial de docentes en Facultad de Derecho. Luces y sombras del Régimen de Aspirantías* explica que la primera reglamentación del Régimen de Aspirantías se hizo durante la intervención de la Universidad en 1984, pero se formalizó, en los ochenta, durante los primeros años del regreso a la democracia (2008, p. 23). La gestación e instrumentación de esta formación sistemática, según el Dr. Iglesias, se hizo necesaria por las dificultades cada vez más visibles para cumplir la función de enseñanza, debido al crecimiento explosivo de la matrícula y la novedad que significaba enseñar en contextos de numerosidad.

Desde sus comienzos el Régimen de Aspirantías se concibió como un programa de formación inicial de aspirantes para ejercicio de la docencia, con una duración mínima de tres años, y no de un programa de formación en servicio destinado a profesionalizar en la enseñanza a docentes de grado. El reglamento de este régimen de aspirantías que otorga el título de Profesor Adscripto establece que pueden inscribirse los egresados (titulados de las carreras de grado) y estudiantes avanzados. Sin embargo, en los hechos la extensión en el tiempo de la cursada es bastante superior a los tres años previstos y esto ha determinado que varios de los aspirantes hayan adquirido vasta experiencia docente con el acompañamiento de profesores encargados de los cursos, pero también que se hayan presentado a concursos y accedido a cargos y grado universitario, sin haber podido completar todos los requerimientos del programa de formación.

Componentes formativos del régimen de aspirantías

Respecto de la propuesta curricular del régimen de aspirantías, se pueden reconocer tres componentes (ver figura 1): la *práctica docente*, la *formación disciplinar*, y la *formación general*[1]integrada por dos unidades curriculares, Metodologías de la enseñanza universitaria y Metodología de la investigación jurídica[2].

* Docente grado 3 de Metodologías de la enseñanza universitaria. Facultad de Derecho, Universidad de la República, Uruguay. dinorahmdes@gmail.com

[1]Formación general es la denominación que usó el Doctor Iglesias para este componente, (2008, p. 24).

[2]Nuevas denominaciones de estas unidades curriculares desde julio de 2020. Antes de esta fecha estas unidades curriculares se denominaban Metodología de la enseñanza y Metodología de la investigación.

<table>
<tr><td>Componentes formativos ➡
Cursos ⬇</td><td>Formación disciplinar</td><td>Práctica docente</td><td>Formación metodológica para la enseñanza y la investigación jurídica</td></tr>
<tr><td>Primero</td><td>Prueba de conocimiento</td><td>Asistencia a clase.
Dictado de clase.
Participación en las sesiones del instituto respectivo.
Podrá concurrir a mesas examinadoras (no podrá integrarlas).</td><td rowspan="3">Curso de Metodologías de la enseñanza universitaria

Curso Metodología de la investigación jurídica

A partir del segundo año colaboración en los proyectos de investigación que el instituto desarrolle.</td></tr>
<tr><td>Segundo</td><td>Prueba de conocimiento</td><td>Asistencia y dictado de clases.
Participación en las sesiones del instituto respectivo.
Corrección de pruebas de los estudiantes.
Comentario de las pruebas efectuadas por los estudiantes.
Elaboración de guías de clase y fichas de lectura.
Integración de mesas examinadoras.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Tercero</td><td rowspan="1">Elaboración de una trabajo de corte monográfico (tesis).</td><td>Asistencia y dictado de clases.
Participación en las sesiones del instituto respectivo.
Corrección de pruebas de los estudiantes.
Elaboración de guías de clase y fichas de lectura.
Integración de mesas examinadoras.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Dictado de clase frente a un tribunal.</td></tr>
</table>

Figura 1. Componentes formativos del régimen de aspirantías. Elaboración propia, en base al Reglamento de Profesores Adscriptos aprobado por resolución del Consejo de la Facultad de Derecho en 1992.

Cabe señalar respecto del *componente disciplinar*, que el aspirante no toma cursos específicos, sino que realiza una formación autónoma que consiste en profundizar algunas temáticas, preparar y rendir pruebas de conocimiento, propuestas y evaluadas por los docentes de los grados más altos del instituto. Al final de los tres años, se le asignan temas para que realice una monografía que es evaluada por un tribunal.

Respecto de la *práctica docente*, la misma consiste en la asistencia a un curso bajo la tutoría de un profesor experto de preferencia grado 5 o 4 y participación en las sesiones del instituto respectivo. Cada año supone la asunción progresiva de las tareas y responsabilidades propias de la docencia universitaria. En principio el aspirante debe observar las clases del profesor experto, encargado del curso, y de otros aspirantes que integran el equipo. Pero también el docente experto que realiza la tutoría debe asignarle temas y orientarlo en cuando a la bibliografía actualizada para que el aspirante los desarrolle en las clases que se requieran para su tratamiento, dependiendo de la duración de los cursos. Los aspirantes también deben participar en la evaluación de las pruebas que se proponen a los estudiantes e integrar las mesas examinadoras, a partir del segundo año. También es una exigencia reglamentaria que el aspirante elabore guías de lectura y fichas para los estudiantes.

El tercer componente formativo supone la realización de dos cursos. Uno brinda *formación metodológica para la investigación jurídica*, que prepara para una de las funciones propias del ternario en la docencia universitaria, y que debe articularse con la enseñanza y la extensión. El otro curso apunta hoy al abordaje de *las metodologías de la enseñanza apropiadas para el nivel universitario*.

Una vez cumplidas con todas las obligaciones requeridas el aspirante debe dar una clase frente a un tribunal, instancia de evaluación que integra los conocimientos de los diferentes pilares formativos (práctica docente, formación disciplinar y formación general).

Metodologías para la enseñanza universitaria, un dispositivo para la práctica reflexiva

La Facultad de Derecho de la UdelaR brinda formación de grado y acredita profesionales destinados a desempeñarse en diversos espacios sociales: abogados, escribanos, licenciados en relaciones internacionales y relaciones laborales. El docente universitario es un profesional en un área específica que domina, pero que debe formarse como profesional de la enseñanza, función que se articula con la investigación y la extensión, según requiere una institución universitaria.

Cuando en el año 2015 me hice cargo de la unidad curricular llamada entonces *Metodología de la enseñanza*, no tenía una trayectoria dentro de la Facultad de Derecho y desconocía los pilares formativos que integran el programa de formación en docencia. Al interiorizarme del mismo me formulé algunas preguntas: ¿cuál es el espacio y el tiempo que tienen los aspirantes en este programa de formación inicial en docencia que brinda la Facultad de Derecho para reflexionar sobre sus acciones en el marco su *práctica docente*? ¿Acaso no debe haber un un espacio curricular de articulación entre los diferentes pilares formativos (disciplinar, práctica docente y general)?

La *práctica docente*, tiene dos finalidades: que el aspirante contribuya en la formación inicial de los estudiantes, futuros profesionales de un área específica, y al mismo tiempo adquiera experiencia para su propio desempeño como profesional de la enseñanza. Pero observar clases y enseñar, no implica formación. ¿Qué sentido tiene una *práctica docente* sin un espacio para objetivarla? Como señala Ferry (1997) la formación es un proceso personal que consiste en encontrar las formas para desempeñar una profesión o un trabajo. Cada aspirante se da su propia forma, pero no se forma solo, requiere del apoyo de interlocutores que lo ayuden a trabajar sobre si mismo. El aspirante tiene que tener espacios específicos para reflexionar con otros sobre las prácticas de enseñanza y evaluación.

Al mismo tiempo, ¿qué sentido tiene un curso teórico de *Metodología de la enseñanza* desconectado de las vivencias cotidianas de los aspirantes en las aulas universitarias?

Todas estas preguntas me llevaron a una conclusión: el curso de *Metodología de la enseñanza* debía transformarse en un soporte, al decir de Ferry, para la formación. En un espacio para el análisis y la reflexión entre pares respecto de las prácticas de enseñanza y evaluación que se vienen desarrollando en su práctica docente, y para proponer e interrogarse respecto de las metodologías pertinentes y potentes para el nivel universitario. Este proceso derivó en un cambio de nombre y en un ajuste de sus contenidos. El curso pasó a llamarse *Metodologías para la enseñanza universitaria* y se presenta hoy como un espacio curricular específico destinado a la tarea de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y evaluación que desarrollan los aspirantes en las aulas universitarias.

Los contenidos

Para tomar a mi cargo este curso me formulé las tres preguntas claves de la Didáctica en cualquier nivel educativo y disciplina: ¿Para qué enseñar? ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar? Preguntas que propongo también a los aspirantes para pensarse en su rol de enseñantes.

La pregunta para qué enseñar se relaciona con la dimensión proyectiva de la Didáctica. La finalidad que me propuse es contribuir a la formación de profesionales de la enseñanza que objetiven las prácticas recurrentes y tradicionales en las aulas universitarias y las propias, para transformarlas en pos de alcanzar las mejores comprensiones de los estudiantes, y la prosecución de las metas universitarias de equidad, excelencia y pertinencia (Brovetto, 1994)[3].

La excelencia tiene una clara definición en artículo 3 de la ordenanza de grado de la UdelaR:

La educación superior tiene como finalidad formar para la creación, comprensión y aplicación crítica del conocimiento, el desempeño profesional y ciudadano responsable y el desarrollo de capacidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

Integrada con los procesos de investigación y extensión, la enseñanza universitaria deberá ser de alta calidad, enfatizando en el rigor científico, la profundidad epistemológica, la apertura a las diversas corrientes de pensamiento, el desarrollo de destrezas y la promoción de aprendizajes autónomos.

La acción pedagógica estará orientada a motivar procesos reflexivos y activos de construcción de conocimientos, antes que de exclusiva transmisión de información.

La equidad supone ampliar las posibilidades de acceso y permanencia en las aulas universitarias de estudiantes de todos los sectores sociales, y la pertinencia supone poner la investigación y producción de conocimientos a disposición de toda la sociedad y atender sus demandas.

Esta es la plataforma para el abordaje de los contenidos del curso (qué enseñar).

En el primer módulo el punto de partida es el análisis de los nuevos contextos ocupacionales, las características del alumnado universitario de hoy (¿quiénes ingresan y quienes ingresan hoy a las aulas de esta facultad?), el currículo universitario y los valores propios del quehacer universitario. Comenzar por estos contenidos es clave para que los aspirantes reflexionen sobre el *para qué* se forman profesionales en la Facultad de Derecho.

En un segundo módulo se introducen herramientas teóricas para el análisis de la enseñanza y los aprendizajes en el nivel universitario. Conceptos como enseñanza, aprendizajes, estrategias, desde una agenda tradicional y desde una agenda alternativa de la Didáctica.

[3]Jorge Brovetto (1933-2019) fue rector de la UdelaR durante dos períodos consecutivos, desde 1990 a 1998. El no refiere a metas sino a valores propios del quehacer universitario.

En un tercer módulo se ponen en debate la prácticas de evaluación, las consignas y los desafíos cognitivos implicados en las mismas, y la proyección de la enseñanza para que cada aspirante piense, defina y escriba, un marco curricular, epistemológico y didáctico del curso en el que realiza su práctica docente (Steiman, 2008).

En el cuarto y último módulo se brindan herramientas para proyectar y analizar una clase en base a algunas ideas de Jorge Steiman (2011). Se trabaja sobre la propuesta de un guión conjetural con una estructura general de la clase pero con la definición de segmentos en los cuales se propongan desafíos diferentes a los estudiantes.

La metodología

El curso *Metodologías de la enseñanza universitaria* es un espacio donde se ponen en debate algunos conceptos relevantes para un enseñante pero también el análisis concreto de las prácticas.

Se trabaja a partir de algunas premisas o presupuestos:

1- Se requiere una práctica reflexiva para transformar-se.
2- Es necesario identificar y proponer alternativas para alcanzar mejores comprensiones en nuestros estudiantes.
3- Cada clase es un momento único.

En relación a la primera premisa, cada encuentro está dedicado a la reflexión colectiva y al análisis de las prácticas de enseñanza. Se propone a los aspirantes constituirse en un círculo de reflexión de la manera que lo propone Estela Quintar (2006), para que en cada clase circulen y se problematicen las ideas y sentidos de las prácticas docentes más recurrentes, y para presentar alternativas. Pero como señala Edelstein (2000, p.6), abrirse a la escucha y a la comprensión de las alternativas que encuentran otros, no es una tarea sencilla.

En relación a la segunda premisa, conscientes de que en este espacio no se opera sobre la realidad, sino que se trabaja sobre representaciones de la misma (Ferry, 1997), se apuesta a la *resonancia didáctica,* más allá del tiempo-espacio de la clase (Quintar, 2012). La finalidad es objetivar nuestro hacer, a sabiendas que la transformación de la realidad para el logro de mejores comprensiones en nuestros estudiantes, solamente será posible como resultado de un trabajo reflexivo del aspirante sobre si mismo. Por eso invito a los aspirantes a permitir-se que el curso pase por ellos y no que simplemente pasen por el curso.

Otro dispositivo que contribuye a la práctica reflexiva es lo que Estela Quintar llama la didactobiografía (2006). Las ideas siguen resonando en los textos que los aspirantes producen y que le dan continuidad al trabajo en el aula. Se extiende el tiempo pedagógico en el trabajo asincrónico a través de una plataforma virtual.

La tercera premisa se puede sintetizar recurriendo a las palabras de Recalcati (2016): “porque la hora de clase no es baladí, no es el discurrir de un lapso de tiempo […] una hora de clase puede abrir un mundo, puede ser siempre la ocasión de un auténtico encuentro”. Por eso cada clase con los aspirantes procura ser modélica, y se propone para el análisis en el propio curso de *Metodologías de la enseñanza universitaria*. Es necesario construir un espacio de conocimientos compartidos para la confrontar ideas entre pares y que no predomine la orientación del docente (Edelstein, 2000) por eso este análisis se realiza desde el comienzo, pero se profundiza una vez que los aspirantes integran las herramientas teóricas que se desarrollan en los diferentes módulos.

¿Y el conocimiento específico?

En el curso de Metodologías de la enseñanza universitaria se analizan herramientas transversales para que cada aspirante analice las más adecuadas y potentes según las características y contenidos de la unidad curricular en la cual realiza su práctica.

¿Cuál es el lugar de la especificidad en un curso de metodologías de enseñanza? Como el espacio es compartido por aspirantes en diferentes asignaturas mayoritariamente dentro la lógica del pensamiento jurídico, la profundidad en la especificidad debe aportarla cada uno de ellos.

Pandemia, análisis y micro-prácticas

Cada encuentro es único y debe ser una experiencia imborrable aunque sea virtual.

En tiempos de pandemia, suspendidas las clases presenciales, se presentó el desafío de construir el espacio para la práctica reflexiva, con encuentros virtuales sincrónicos y asincrónicos a través de una plataforma.

Para promover el análisis de las prácticas de los aspirantes, propuse a los aspirantes retomar una actividad que el Doctor Iglesias llamó micro-clases, es decir, realizarla puesta en escena de una clase breve destinada a sus compañeros. En este caso, estas micro prácticas se realizaron por un medio virtual sincrónico.

Cada aspirante debió comenzar por la selección de un tema para compartir durante veinte minutos. Se armó un cronograma y se previó un espacio para el análisis colectivo de cada clase. Recibí en los días previos a la puesta en escena de las micro prácticas cada guión conjetural con los segmentos definidos por intencionalidades docentes y desafíos cognitivos distintos (Steiman, 2011), y el empleo de algún recurso audiovisual. Sucedió a cada clase el análisis personal y colectivo de las diferentes decisiones didácticas y de la puesta en escena de las micro prácticas. Unos días después además, cada aspirante escribió y envió un auto análisis de la experiencia.

A modo de reflexión final

La promoción de la práctica reflexiva desde la formación inicial es imprescindible para la transformación de las prácticas de enseñanza en la universidad. En este sentido, el curso de *Metodologías de enseñanza universitaria* es un espacio potente para articular los conocimientos adquiridos en los diferentes componentes formativos y poner en análisis la práctica docente.

Ciertamente el análisis con otros tiene por finalidad la construcción de alternativas ante situaciones problemáticas, no solamente en relación a los acontecimientos del aula, sino respecto de todas las decisiones y prácticas de enseñanza sincrónicas y asincrónicas.

En el marco del curso en tiempos de pandemia, la experiencia de las micro prácticas dio lugar a un trabajo colectivo de análisis que los aspirantes valoraron positivamente. El análisis partió siempre de preguntas a cada uno de los docentes que aceptaron el desafío de enseñar, en este caso a sus pares en formación, desde el dominio de un saber específico que los otros no tienen, y que pusieron a consideración del círculo reflexivo las decisiones didácticas que fueron tomadas antes y durante la puesta en escena de la clase. Y además aceptaron escribir y presentar su auto análisis.

Sin lugar a dudas, se requiere apertura para compartir lo que hacemos con otros y disposición “para abrir la mirada” y buscar alternativas, (Zemmelman y Quintar, 2005).

Referencias bibliográficas

Brovetto, Jorge (1994). *Del conflicto de valores al equilibrio dinámico*. En: Formar para lo desconocido. UdelaR.

Edelstein, Gloria (2000). *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica del docente*. Recuperado en:

http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/6625/IICE_17_Edelstein.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ferry, Gilles (1997). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Iglesias, Enrique. *Formación inicial de docentes de Facultad de Derecho. Luces y sombras del Régimen de Aspirantías*. Nexo. Boletín de informaciones y noticas de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República. Año 15. Nº128. Noviembre/Diciembre 2008.

Quintar, Estela (1998/2006). *La enseñanza como puente de la vida*. México: Instituto Politécnico Nacional.

Quintar, Estela (2012). Entrevista realizada por Revista Pedagógica de la Universidad de Lasalle. Bogotá. Colombia.

Recalcati, Massimo (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. España: Anagrama.

Souto, Marta (2019). *Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria.* En: RevistaEducación, Lenguaje y Sociedad.Vol. XVI, No 16, pp. 1-16.

Steiman, Jorge (2011). El análisis didáctico de la clase. Ponencia XII Congreso Nacional de Profesores de Educación Social y Cívica, Sociología y Derecho. Montevideo.

Steiman, Jorge (2008). *Más didáctica (en la educación superior).* Argentina: Miño y Dávila.

Zemelman, Hugo y Quintar, Estela (2005). *Un diálogo en torno de una epistemología del presente potenciado de la conciencia histórica y su transformación en una didáctica no parametral, como contribución a un nuevo contrato social sobre la educación*. Recuperado en:
http://www.fisicanet.com.ar/carreras_cursos/articulos_educativos/28_07_1.php

Innovación en la enseñanza de la Teoría General del Derecho

María Delfina Orpelli*

Apreciaciones iniciales

Innovar no es solamente una cuestión metodológica o tecnológica, sino que implica desarrollar una nueva manera de generar, construir y compartir el conocimiento. Sin dudas, la enseñanza del derecho se encuentra atravesando procesos de innovación constantemente, donde los docentes nos replanteamos cómo formar a nuestros futuros colegas en una sociedad que nos desafía cada día de un modo distinto. Para lograrlo, propone García Retamero (2010) que "es necesario transformar muchas concepciones y actitudes, ver de manera diferente al estudiante, abandonar el facilismo de la clase convencional representativa de una enseñanza meramente informativa, que transmite un sinfín de conocimientos que quedan en el olvido o en la memoria pasiva del estudiante, y trastocar ciertas relaciones de poder entre docentes y estudiante." (pág. 2).

Habitualmente, el método de casos en el ámbito del derecho se ha trabajado en disciplinas vinculadas a materias codificadas. En efecto, es habitual encontrar libros de casos o "casebooks" en derecho penal, laboral, familia, sociedades; donde se proponen casos con un exhaustivo abordaje de legislación, jurisprudencia y estrategias procesales relativas a la temática concreta. La experiencia de trabajo con este método ha demostrado que logra un aprendizaje que los alumnos consideran relevante, porque une la teoría y la práctica.

Sin embargo, considero que no sólo estas ramas del derecho se benefician de la aplicación de este método, sino que para la Teoría General del Derecho, que busca abordar conceptos transversales a todas las ramas del derecho, este abordaje facilita la adquisición de conocimientos para los alumnos y hace que el aprendizaje sea significativo para el estudiante, alentándolo a desarrollar el pensamiento crítico ya desde el primer año de la carrera.

Veremos que la aplicación de esta técnica requiere un esfuerzo y dedicación mayor por parte del docente y del alumnado (en comparación con la enseñanza tradicional), no obstante, los resultados de aprendizaje son más significativos ya que permiten ser al alumno el verdadero protagonista de su formación.[1]

Habitualmente se considera la materia como un conjunto de conceptos meramente teóricos por adquirir, cuando lo que en ella se trabaja se encuentra vivo luego en cada caso que tenemos entre manos como abogados, y más aún, en la forma en que pensamos el derecho y nuestro ejercicio profesional. La propuesta de esta ponencia es invitar a mis colegas a vincularse de una manera diferente con la enseñanza de la Teoría General del Derecho, equilibrando la teoría y la práctica a través de la aplicación del método del caso.

Aportes del Método de Casos para la innovación en esta área de estudio

La dinámica de este método expone a los alumnos a situaciones que luego enfrentarán en su vida profesional. Presenta a los estudiantes un caso concreto para que sean capaces de

* Abogada (UCA). Magíster en Magistratura y Derecho Judicial (UA). Ayudante de 1ª, Teoría General del Derecho (UBA). morpelli@derecho.uba.ar

[1] Cfr. Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (2008), pág. 6.

comprender, de conocer y de analizar todo el contexto y las variables que intervienen en el mismo.[2] Esto les permite habituarse al ejercicio de la profesión, mostrándoles las múltiples aristasa tener en cuenta a la hora de resolver un caso, conversar con un cliente, presentar su posición frente a un superior, etc.

Según Amat (1994: 97), los objetivos que persigue la aplicación del método de casos son: "Formar y perfeccionara los alumnos en lo que se refiere a capacidad de identificación de problemas, de análisis y de síntesis de situaciones y de búsqueda de posibles alternativas. También se pretende fomentar las habilidades de toma de decisiones, de relacionar la teoría con la práctica, de comunicación y de trabajo en grupo".[3] Se presenta entonces un gran beneficio para el alumno, que puede descubrir los conocimientos específicos de la materia e integrarlos con otras habilidades (tales como la empatía, la claridad al hablar, el poder de persuasión, el uso del lenguaje no verbal, la ética, entre otros); y evaluar también en qué cuestiones necesita focalizarse para, en un futuro, poder ejercer la profesión de la mejor manera.

En definitiva, se busca que el profesor logre, a través de un caso, colocar al alumno frente a una situación que se asemeje lo más posible a la realidad, y desafíe al estudiante tomar decisiones fundadas que le permitan integrar los conceptos de la materia y extraer también ideas de carácter general que le sirvan para aplicar en otros casos. Para conseguir este último punto, se pueden utilizar múltiples técnicas que recojan el camino recorrido por los alumnos, cobrando preeminencia: "la elaboración de un mapa conceptual, a través del cual se expresan las interrelaciones e implicaciones de los fenómenos derivados de las cuestiones del caso. Con ello se desarrollan las habilidades de más alto nivel —la selección de los aspectos esenciales, la toma de decisiones, la síntesis de la información, etcétera."[4]

Juega un rol preponderante en esta metodología el diseño del caso que el docente propondrá a sus alumnos para analizar. Es vital que el mismo se adapte al objetivo y temática que el profesor desea que los estudiantes profundicen, teniendo en cuenta también los conocimientos previos y aptitudes que ellos posean. Se reconocen diversas tipologías de casos, que mantienen el espíritu del método, con variaciones en el modo en que se desarrolla la propuesta del docente. En esta oportunidad expondré tres[5], que he aplicado en el aula, a fin de que puedan servir de ejemplo y motivación para mis colegas.

La primer tipología que desarrollaré, son los "casos de análisis o evaluación". En ellos, el docente facilita al alumno un caso que ya se encuentra resuelto, por ejemplo, pueden tratarse de una sentencia judicial o bien un caso de elaboración propia del profesor. El objetivo es que el alumno pueda analizar y valorar la decisión adoptada, a fin de tomar una posición respecto de ella. Ello se realiza a través de preguntas que el docente puede proponer a modo orientativo.

En mis clases utilizo habitualmente esta tipología de caso, porque juzgo interesante que los alumnos puedan contactarse con la lectura de sentencias judiciales desde el inicio de la carrera. Por ejemplo, he planteado el caso de una sentencia judicial chilena, donde se planteaba el

[2] Cfr. Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (2008), pág. 4.
[3]Citado por Núñez-Tabales, Julia M., Fernando J. Fuentes-García, Guzmán A. Muñoz-Fernández y Sandra M. Sánchez-Cañizares (2015), pág. 36.
[4]Cfr. Núñez-Tabales, Julia M., Fernando J. Fuentes-García, Guzmán A. Muñoz-Fernández y Sandra M. Sánchez-Cañizares (2015), pág. 42.
[5]Para mayor elaboración, recomiendo consultar el texto citado como referencia bibliográfica, elaborado por el Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (2008).

conflicto de una tribu aborigen que había efectuado un sacrificio humano a fin de hacer cesar un maremoto que estaba arrasando sus tierras, porque la cabeza de la tribu había tenido un sueño en donde se le requería realizar este sacrificio para calmar las aguas. El juez que intervino en el caso resolvió absolver a la persona que encabezaba la tribu.

Las preguntas disparadoras se dirigieron a analizar, en primer término el contexto histórico y cultural en que ocurrió el dictado de la sentencia, y conversamos acerca de la incidencia que valorábamos tuvo ello en la resolución. Luego se propuso conversar acerca de la visión del concepto de derecho y de justicia que el fallo dejaba entrever, y debatimos acerca del impacto de estas posiciones en la solución adoptada. Como última propuesta de reflexión, se instó a los alumnos a que fundamentaran si les parecía justa o no la resolución. Finalmente, se efectuó un resumen de todo el camino transitado, y se vincularon las opiniones de los alumnos con posiciones de distintos autores. Ello permitió efectuar un puente entre teoría y práctica que evidenció las implicancias que un abordaje tiene sobre el otro.

La segunda tipología que deseo compartir, son los "casos para la resolución de problemas". En ellos, el docente describe un problema para que alumno pueda resolverlo poniendo en juego los conceptos y competencias que posee. Lo ideal es que sean casos que admitan más de una solución, para fomentar el pensamiento creativo del estudiante, a la vez que su capacidad de toma de decisiones, valorando todas las circunstancias y opciones posibles.

El rol del docente dentro de esta tipología es acompañar al alumno y alentarlo a que piense creativamente, brindándole y orientándolo hacia las herramientas que necesite para construir una solución, sin influenciarlo ni dirigirlo hacia una respuesta. Ello redundará en que el alumno tome una posición muy activa, favoreciéndose las instancias de investigación autónoma, y de pensamiento creativo; así como también el intercambio de ideas en equipo.

Una experiencia que he puesto a prueba en el aula consistió en mostrar a los alumnos un video donde se mostraban distintas instancias de un juicio oral, donde la fiscalía exponía un caso de lesiones graves. En él se podían ver las declaraciones del damnificado y del acusado, así como también algunas piezas de evidencia.

La consigna para los alumnos fue que adoptaran el rol del juez, y dieran un veredicto: culpable o inocente. Para eso, a través de preguntas, se fue orientando el análisis para que los alumnos reflexionaran acerca los derechos en juego, y lo justo en el caso concreto. A partir de la puesta en común se pudieron extraer conclusiones acerca de la interpretación de la ley, así como también sobre la imparcialidad del juez, el ejercicio de la magistratura de manera ética y la equidad. Elaboramos un mapa conceptual que facilitó la integración de los contenidos.

Similar al anterior, son los "casos dirigidos", cuya metodología consiste en presentar al alumno con un problema para que resuelva, y que en su diseño tiene una solución correcta o esperada. No le diremos al estudiante cuál es la solución, pero a través de las preguntas lo guiaremos para que llegue a ella con el objetivo de que el razonamiento que efectuará le permitirá extraer algún concepto de carácter general que forme parte de la temática en estudio.

En mi experiencia, he utilizado esta tipología para conversar con los alumnos acerca del concepto de derecho. Para eso les presento el relato de una persona que desea iniciar una demanda laboral, y los insto a que imaginen que ella es su cliente y ellos deben formular la demanda. Las preguntas que se proponen para el análisis radican en identificar los distintos elementos que caracterizan la existencia de un derecho, permitiendo que al final de la clase, generalicemos lo aprendido y elaboremos una definición de derecho y sus características.

Desarrollando esta metodología he experimentado que los alumnos se implican activamente en el aprendizaje, y juzgan las clases como entretenidas y productivas, pues les brindan un entorno para vivenciar el derecho como algo concreto y real.

Reflexiones finales

Tomando las palabras de Javier García-Retamero Redondo (2010): "Necesitamos preparar a los estudiantes para que aprendan por sí mismos, motivarlos para que deseen, quieran y ambicionen aprender, esto supone hacer cosas distintas a lo que hacemos." (pág. 1).

Tornar relevante el aprendizaje de una materia tan troncal como Teoría General del Derecho es un desafío que debemos asumir si realmente queremos innovar en la enseñanza del derecho y brindar una formación más completa a los abogados del futuro. Aplicar el método de casos en esta materia resulta innovador, pues implica un cambio en la relación entre estudiantes y profesores, así como también un cambio en la forma de conocer y en el modo de vincularse con el objeto de conocimiento.

El alumno debe recuperar el protagonismo en el aprendizaje, dejar el rol de oyente e involucrarse en la adquisición de conocimiento. En definitiva, se trata de una nueva forma de aprender, y para lograrlo, el estudiante debe ser presentado con oportunidades que le permitan comprender que esta temática está viva, es relevante en el presente y futuro de su formación profesional.

Ello implica que el docente se mueva de su rol habitual, meramente informativo, y se convierta en facilitador del aprendizaje, a partir del correcto diseño y aplicación de una metodología que resulta convocante para el alumno, atrae su atención y lo invita a desarrollar e integrar múltiples competencias. Esto requiere tiempo de preparación previa para efectuar la selección o elaboración de los casos. También requiere entrenarse en la indagación, más que en la exposición de conceptos, para acompañar el razonamiento del alumno.

Espero que este aporte motive a otros a replicar el método en sus aulas, pues practicándolo de manera habitual, motivaremos a nuestros alumnos y al mismo tiempo elevaremos la calidad educativa que actualmente brindamos.

Referencias bibliográficas

García-Retamero, J. (2010). Del profesor tradicional a profesor innovador. Revista digital para profesionales de la enseñanza. Disponible en: https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7620.pdf (fecha de consulta: 19/10/2020).

Garvin, D.A.(2003). Making the case: professional education for the world of practice. Harvard Magazine, 106, p. 56-66. Disponible en: https://harvardmagazine.com/2003/09/making-the-case-html (fecha de consulta: 19/10/2020).

Godio, L. M. A. (2016). El "Método De Casos": Algunas Consideraciones Para Su Aplicación A Cursos De Derecho Internacional En Universidades Argentinas, En Particular, La Universidad De Buenos Aires. Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones Ambrosio L. Gioja, 2016, Año X, Número 16, pp. 46-59. Buenos Aires, Argentina, ISSN 1851-3069. Disponible en: http://www.derecho.uba.ar/revistas-digitales/index.php/revista-electronica-gioja/article/download/44/28 (fecha de consulta: 19/10/2020).

Jarauta Borrasca, B. (2014). El aprendizaje colaborativo en la universidad: referentes y práctica. REDU. Revista de Docencia Universitaria, [S.l.], v. 12, n. 4, p. 281-302, dic. 2014. Disponible en: https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5624(fecha de consulta: 19/10/2020).

Núñez-Tabales, Julia M., Fernando J. Fuentes-García, Guzmán A. Muñoz-Fernández y Sandra M. Sánchez-Cañizares (2015). "Análisis de elaboración e implementación del método del caso en el ámbito de la educación superior". Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries), México, unam-iisue/Universia, vol. vi, núm. 16, pp. 33-45. Disponible en: https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/download/150/593/(fecha de consulta: 19/10/2020).

Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid
(2008). El Método del Caso. Disponible en: https://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf(fecha de consulta: 19/10/2020).

El deber de enseñar el deber ser

Natalia Pretti*

I.- Introducción.-

Por medio del presente trabajo se propone presentar la experiencia de trabajo docente en diversos cursos de Enseñanza Formal de Adultos en la provincia de Buenos Aires, y plantear algunas situaciones que promovieron una revisión de las prácticas docentes vinculadas a la enseñanza de las Ciencias Jurídicas.

El objetivo consiste en analizar la modalidad específica de trabajo que la enseñanza en adultos requiere. Para ello, en primer lugar describiremos el contexto escolar elegido como unidad de análisis, y luego abordaremos algunas situaciones concretas que demuestran una escisión entre la teoría que se presenta en los contenidos, y la propia experiencia que traen los y las estudiantes.

II.- La comunidad educativa local.-

El Centro Educativo de Nivel Secundario Nº 452 de Presidente Perón, ciudad de Guernica, provincia de Buenos Aires, funciona en el mismo edificio que la Escuela de Educación Secundaria Nº 2, en un barrio humilde de la ciudad, a cuadra y media de la Avenida Hipólito Yrigoyen (ex Ruta Provincial 210).

El CENS tiene una matrícula aproximada de cuatrocientos alumnos, que en épocas pre-pandemia concurrían tres días a la semana, entre las 18 y las 22.30 horas con la finalidad de completar sus estudios secundarios.

Hace cuatro años que tengo a cargo la materia Especializada: Ciencias Jurídicas de segundo año, división segunda, y en cada ciclo mi principal objetivo consiste en generar las condiciones posibles para que todos los estudiantes que inician la cursada puedan terminarla. Este objetivo jamás se cumple.

Los y las estudiantes realizan un esfuerzo para poder cursar: se trata de personas provenientes de un sector social medio-bajo, que en numerosos casos se ven atravesados por múltiples situaciones desfavorables. Trabajadores y trabajadoras con familias a cargo, madres solas que asisten a clase con sus niños y niñas, alumnos y alumnas desocupados o con un trabajo precario, no registrado, o parcialmente registrado, jóvenes con consumos problemáticos, e incluso algunos casos de personas que se encuentran o han estado en conflicto con la ley penal, entre otros. Los orígenes de la vulnerabilidad son multicausales y conllevan la existencia de un cúmulo de dificultades para sostener la cursada.

En palabras de Silvia Brusilovsky *"La escuela comienza a hacerse cargo de carencias sociales, laborales, afectivas y se enfatiza una lógica de asistencia (…) sin ser una institución especializada en*

* Abogada y Profesora en la Enseñanza Media y Superior de Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (UBA). Maestranda en Políticas Públicas para el Desarrollo con Inclusión Social (FLACSO). natalia-pretti@hotmail.com

tales funciones, se asigna importancia al ejercicio de una tutela comunitaria (…) La escuela adquiere asì carácter de "zona de cohesión social".[1]

La escuela se convierte en un vínculo estable que les permite a los y las alumnas sentirse incluidos en la vida social. Trabajar como docente en este contexto requiere necesariamente la construcción de un proceso de enseñanza y aprendizaje especifico que permita sostener a estas personas dentro de la escuela, y arbitrar todos los medios disponibles para que puedan completar su trayectoria.

Siguiendo a la mentada autora, debemos entender que *los significados que tiene la educación en una sociedad no son unívocos y, si bien pueden normatizarse o acordarse, en cada escuela se sostienen y desarrollan relaciones, objetivos, valores que constituyen la cultura de esa organización.* [2]

Todas las trayectorias de mis alumnos han sido interrumpidas por muchos motivos. No es el objeto de este trabajo ahondar en las causales que dan origen a la salida de estas personas de la escuela secundaria convencional. Por alguna razón quedaron fuera, y ahora tenemos la oportunidad de incluirlos en la dinámica escolar. Para ello la labor docente debe ser reforzada con prácticas integrales que propendan a sostener esa continuidad pedagógica.

Anijovich y Mora definen a las estrategias de enseñanza como *el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos.* A su vez, estas estrategias deben ser consideradas en dos dimensiones: la primera, reflexiva, que involucra el proceso del pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración en las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño de alternativas de acción, hasta la tomas de decisiones acerca de la propuesta de actividades en si. La segunda dimensión consiste en la puesta en práctica de esas decisiones tomadas.

Por ello, en mi labor como docente trato de organizar los contenidos de modo tal que los y las estudiantes encuentren en ellos un aprendizaje que les resulte de utilidad para su vida cotidiana. *Que se lleven de este aula algo útil,* suelo decir.

Pese a mis intereses y objetivos personales, el ejercicio de la enseñanza y la puesta en práctica de los contenidos que debo abordar se tornan complejos a la hora de analizar la concordancia entre esos contenidos que debo enseñar y la vivencia personal de cada uno de los integrantes del curso.

III.- La importancia de enseñar el deber ser.-

Por mi formación de base, sostengo que las ciencias jurídicas atraviesan todos los aspectos de nuestra vida cotidiana. Es la forma que encuentro para presentar a los alumnos la asignatura, pero para también despertar interés en los contenidos, en tanto todos revisten utilidad para nuestro devenir diario como ciudadanos responsables.

El problema se presenta como un distanciamiento notorio entre eso que las normas establecen y la realidad que les toca o ha tocado transitar a los alumnos. Como docente se debe anticipar este obstáculo y promover estrategias tendientes a reflexionar sobre aquello que debe ser, y lo que realmente ocurre.

[1]Brusilovsky, Silvia, Educación Escolar de Adultos, pagina 23, disponible en https://books.google.com.ar/books?id=YhGZHYCmFW8C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false, recuperado el dìa 30 de octubre de 2020.-
[2]Brusilovsky, Silvia, opcit, pagina 17, recuperado el día 30 de octubre de 2020.-

Esta contraposición entre imperio legal y práctica puede apreciarse particularmente en tres contenidos específicos del área: Derecho de las Familias, Violencia Familiar y de Género y Derecho del Trabajo, a saber:

a) "*Eso acá no pasa*"

La ciudad de Guernica, partido de Presidente Perón, pertenece al Departamento Judicial de La Plata. En consecuencia, todo litigio judicial –salvo algunas pocas excepciones[3]- deben resolverse por ante los Juzgados radicados en la capital de la provincia.

Si bien por una cuestión de proximidad formamos parte de ese departamento, los guerniquenses no contamos con medio de transporte público que nos lleve en forma directa hacia la ciudad de La Plata.

Lo ut supra descripto conlleva a una seria dificultad para el acceso a la justicia en el caso de personas de escasos recursos económicos, como suele ser el caso de mis alumnos.

Al momento de trabajar los contenidos básicos que hacen al Derecho de las Familias, vemos que las cuestiones atinentes a los alimentos, cuidado de niños, niñas y adolescentes, régimen de comunicación, determinación de la capacidad, entre otros, deben tramitar en La Plata.

Hasta hace algunos años, el Juzgado de Paz Letrado de Presidente Perón[4] tenía competencia en materia de derecho de familia. Ya no.

En consecuencia, situaciones propias de la vida cotidiana como un reclamo por alimentos se convierte en un trámite sumamente oneroso para quienes no tienen recursos para afrontarlo.

En general son mujeres solas las alumnas que se interesan en el trámite judicial de los alimentos y la "tenencia"; pero al momento de efectivizar ese derecho de los hijos/as, hacerles saber que deben dirigirse a la Defensoría Civil de La Plata, llevar el Juicio allá, aparecen las objeciones.

"Esto acá no pasa, profe", me dijo Sandra, una señora de aproximadamente cuarenta años con cinco niños a cargo que fue mi alumna en el año 2017. ¿Cómo poder explicarle a Sandra que debía tomarse un día en su trabajo para acudir a Defensoría? Que debía, además, afrontar el pago de una combi, o al menos tres colectivos/micros de media distancia. Que tendría que buscar quien cuide a sus hijos el tiempo que le demande el trámite, o conseguir los recursos económicos necesarios para pagar los boletos de seis personas. ¿Cómo?

b) ¿*Y para qué me sirve*?

Las causas por Violencia Familiar sí tramitan ante el Juzgado de Paz local. Allí no me encuentro en el compromiso de enseñar derechos complejos de ejercer.

[3] Actualmente, en el Juzgado de Paz Letrado local tramitan las causas por infracción al Decreto Ley 8031/73 (Código Contravencional de la provincia de Buenos Aires) y las causas de Protección contra la Violencia Familiar – Ley Nº 12.569. Cabe señalar que no existe en el partido Defensoría Civil ni Asesoría de Incapaces. Esas funciones son desempeñadas por abogados de la matrícula inscriptos en un registro especial y sorteado al efecto (Conf. Ley 11.593)

[4] Al respecto, puede verse el artículo 61 de la Ley Nº 5827 de la provincia de Buenos Aires, por la cual se determina la competencia del Juzgado de Paz Letrado de Presidente Perón –entre otros- y se menciona expresamente que conocerán sobre los procesos voluntarios y contenciosos allí detallados en forma taxativa.

Ocurre, ciertamente, que impera una pérdida del sentido respecto de "eso" que la Justicia puede hacer para proteger a una persona que se encuentra transitando una situación de violencia.

La ausencia de políticas públicas a nivel municipal que contribuyan al acompañamiento de mujeres que son víctimas de violencia contribuye a este descreimiento sobre la eficacia de la norma.

Me refiero a la mujer como víctima, ya que en la mayoría de los casos las denunciantes son mujeres atravesadas por múltiples formas de violencia.

Entonces aparece en el aula ese cuestionamiento –necesario- a eso que la ley establece. Me dijo Luz una vez, allá por 2018, *¿y para qué me sirve denunciar si no van a hacer nada?*

Luz era víctima de violencia por parte de su ex pareja y padre de sus hijos menores de edad. Por motivos económicos, continuaba la convivencia con su agresor. Luz no tenía una familia de origen a la cual acudir, ni red de contención alguna. No contaba con un trabajo estable, tampoco con recursos económicos. No existía en el Municipio ningún programa al cual inscribirse, ni aparecía ninguna posibilidad de trabajo a corto plazo.

En este contenido de la materia en particular, el abismo entre la teoría y la realidad aparece por las propias experiencias del alumnado. De las mujeres específicamente, aquellas que se animan a compartir su experiencia con un sistema que las margina, con una comisaria que no les toma las denuncias, con las fuerzas de seguridad que no acude en forma inmediata ante un llamado de urgencia.

Ante todos esos aportes, cuesta dar a conocer eso que la ley establece, regula, concede, pero a la vez no pareciera dar un resultado efectivo en la práctica cotidiana, aunque esta vez el Juzgado quede cerca.

***c) Yo no sabía que tenía tantos derechos*.**

Finalmente la escisión más palpable que se da en el curso cada año, que ocurre al momento de enseñar los derechos del trabajador/a.

El título de este apartado es una frase que dijo mi alumna Julia, de 35 años, empleada doméstica, apenas en la clase introductoria a la temática. Esta oración refleja en forma clara y concisa la situación de extrema vulnerabilidad en la que se encuentran los alumnos y las alumnas de nuestra escuela.

Cada año suelo hacer un ejercicio a mano alzada en el aula, consistente en preguntar cuántos de los presentes cuentan con un empleo debidamente registrado, en el cual cobren lo mismo que figura en el recibo de sueldo cada mes. La experiencia me indica que quienes levantan la mano son minoría.

Las personas que llegan a la escuela secundaria de adultos traen consigo sus propias experiencias vinculadas a la temática en particular: todos ellos son trabajadores, por supuesto también lo son quienes trabajan en sus casas, realizando tareas de cuidado y sostenimiento del hogar familiar.

Dar a conocer el derecho a una jornada limitada, vacaciones pagas o hablar sobre el régimen de licencias en ocasiones provoca en los/as estudiantes asombro por eso que existe pero no se cumple; o al menos ellos/as no lo han experimentado.

IV.- El oficio de escuchar.-

Como docente, resulta casi imposible permanecer indiferente a los aportes que los y las estudiantes realizan. Cada uno trae consigo algo que hace que ese contenido que intento transmitir no resulte fiable: no porque no exista, sino porque en su realidad no se cumple.

Edith Litwin sostuvo que *los docentes con vocación de enseñanza reconstruyen narrativas significativas con sus alumnos y responden a las complejas exigencias de la escuela contemporánea con las con las contradicciones que implica oir y desoir alternadamente, en pos de la educación, los requerimientos sociales y políticos de las sociedades, las familias y los jóvenes. La escucha sensible, la comprensión y la compasión son en su mismos una preocupación en el acto de enseñar (Litwin, 2016)*

Sostengo que en este aspecto, mi labor recae sobre la adopción de una estrategia de enseñanza idónea, que considere la reconstrucción de los saberes significativos y vuelva sobre el proyecto de vida de cada estudiante.

Una definición elaborada en miras al Plan Fines2 que considero que se aplica al caso de análisis, refiere a la dinámica de aprendizaje que se da en el espacio áulico en el cual se trabaja con adultos: en la cual *la mediación pedagógica y didáctica se pone en juego en la interacción comunicativa entre el profesor y el estudiante (…) se genera un proceso de aprendizaje no arbitrario ni paternalista, un dialogo genuino, una comunicación dialógica. Esta dinámica favorece una actitud receptiva, de escucha atenta del otro, q*ue promueve la participación y el aprendizaje como encuentro de distintos saberes, diversas lógicas, percepciones y visiones, las existentes entre profesores y estudiantes.[5]

Por lo expuesto, es mi entender la necesidad invencible de trabajar de manera situada acorde al diagnóstico de cada curso, sin perder de vista que estamos educando personas adultas que interrumpieron sus trayectorias escolares y deciden volver, en busca de aquello que quedó inconcluso. Nuestra labor es acompañarlos de manera responsable en sus trayectorias.

V.- Consideraciones finales.-

Como formadores debemos partir de la base que nuestros estudiantes son sujetos de derecho, en pleno ejercicio de la ciudadanía. Nuestro esfuerzo debe propender a una formación que contribuya al ejercicio de esa ciudadanía de manera responsable. Resulta apropiado abordar los contenidos anticipando las objeciones, negaciones e incluso el descreimiento de aquello que la ley nos brinda como consagrado.

No obstante, debemos enseñar el deber ser, no lo que es, partiendo de la idea que lo que no debe ser ya lo saben por propia experiencia.

Finalmente, debemos estar dispuestos a superar nuestros propios prejuicios, estereotipos y elaborar una constante revisión sobre nuestros propios actos, en tanto es posible la interpelación de esa realidad que no concuerda con lo que la norma marca.

Brusilosvky y Cabrera (2005) reconocen que las representaciones de los docentes pueden condicionar las de los estudiantes sobre sí mismos. Además, observan que algunos docentes que trabajan con estos estudiantes comparten una representación social *descalificatoria* y que la

[5] Fragmento extraído del libro "Didáctica y Pedagogía de la Educación Secundaria de jóvenes y Adultos. Prácticas de Educación Popular en el Sistema Educativo Formal.", Daniel Alejandro García (Coord.), Ed. Noveduc, 2019, pag. 81.

desconfianza en sus capacidades incide sobre las «disposiciones» de sus alumnos (confianza, autoestima, deseo de estudiar).

Por lo expuesto, es mi entender que trabajar en la enseñanza de adultos implica un saber específico en cuanto a las estrategias a desarrollar en cada grupo, de acuerdo a sus características particulares, respondiendo a estas interpelaciones provenientes de una realidad atravesada por múltiples vulnerabilidades pero que, pese a la cual, deciden acercarse a la escuela para alcanzar ese objetivo que les quedó pendiente y consiste en terminar sus estudios secundarios.

VI.- Bibliografía.-

Anijovich, R., & Mora, S. (2014). *Estrategias de enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor, pág. 23-24.

Brusilovsky, Silvia & Cabrera, M. Eugenia (2006). *Educaciòn Escolar de Adultos.* Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Pag. 17 y 23.

García, D. A. (2019). *Didáctica y Pedagogía de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. Prácticas de Educación Popular en el sistema educativo formal.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Noveduc, pág. 81.

Litwin, E. (2016). *El oficio de Enseñar. Condiciones y contextos.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós, pág. 22.

Ley Nº 5827 de la provincia de Buenos Aires, disponible en https://www.mseg.gba.gov.ar/directorios/marco_normativo/Leyes%20provinciales/ley_5827_organica_del_poder_judicial.pdf, recuperada el día 31 de octubre de 2020.-

Adaptando nuestras prácticas docentes a los nuevos desafíos que plantea el proceso

Gabriela Sánchez Negrette, Gabriel E. Páramos y **Julio Rebequi***

I. Introducción

En el marco de la asignatura *"Práctica de la enseñanza"*, reflexión sobre la propia práctica docente, a cargo de la licenciada y profesora Cynthia KOLODNY, correspondiente al cuarto módulo del plan de formación docente que ofrece el Centro para el Desarrollo Docente de la Facultad de Derecho, de la Universidad de Buenos Aires, fuimos invitados a preguntarnos por nuestras preocupaciones, en torno a la enseñanza desde el rol docente. Así fue como, quienes suscribimos este documento, descubrimos que nuestras inquietudes y reflexiones convergían en un punto: El incesante avance de los sistemas procesales hacia la oralidad y los desafíos que ese cambio radical supone, no encontraría, en los programas de estudio que ofrece nuestra Facultad en la actualidad, una respuesta adecuada e integral.

Palabras clave: Litigación – oralidad–audiencias – proceso – laboratorio

II. Contexto de la propuesta

A lo largo de los últimos años, el proceso penal ha experimentado un cambio de paradigma en la República Argentina. Paulatinamente, se ha ido abandonando el modelo tradicional, caracterizado por un procedimiento fundamentalmente escrito, para reemplazarlo por uno más ágil, esencialmente oral. Si en el modelo anterior el terreno propicio para la escritura tomaba la forma de un expediente, en la actualidad la oralidad encuentra en las audiencias públicas su escenario natural.

Podría decirse que este proceso comenzó, a nivel nacional, con la sanción del Código Procesal Penal de la Nación, a comienzos de la década de 1990, el cual introdujo—entre otras novedades— el juicio oral y público en la legislación procesal. Con todo, la oralidad se encontraba limitada a la etapa del juicio, pues para la etapa preliminar, continuaba rigiendo la escritura. Y mientras que algunos estados provinciales, modernizaron rápidamente sus propios sistemas procesales, adoptando la implementación de la oralidad para todas las etapas del proceso, no fue sino hasta el año 2015 que, en esa dirección, fue sancionado el nuevo Código Procesal Penal Federal, legislación que, por etapas, ha comenzado a implementarse en todo el país.

Retomando, a principios del mes de setiembre de 1992, comenzaron a tener lugar los primeros juicios orales. Fue entonces cuando las asociaciones integradas por abogados penalistas comenzaron a dar cursos de oralidad, de expresión y discurso; incluso, algunos de esos programas tuvieron lugar en la Universidad de Buenos Aires. Para cumplir con ese cometido, recibieron la colaboración y el asesoramiento de algunas provincias más avanzadas y de otros países.

* Gabriela Sánchez Negrette (gcsn28@hotmail.com), abogada, Funcionaria del Ministerio Público Fiscal de la Nación, docente por la cátedra del profesor Javier De Luca, Facultad de Derecho, UBA.
Gabriel E. Páramos (gparamos@derecho.uba.ar), abogado, Funcionario del Ministerio Público Fiscal de la Nación, docente por la cátedra del profesor Fernando Córdoba. Facultad de Derecho, UBA.
Julio Rebequi(juliorebequi@gmail.com),abogado, Funcionario del Tribunal Superior de Justicia de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, docente por la cátedra del profesor Sarrabayrouse. Facultad de Derecho, UBA.

Por años hemos asistido a este progresivo y dilatado cambio de procedimiento. Sin embargo, estimamos que los desafíos que estos procesos de transformación legislativa plantean, imponen la necesidad de ajustar los planes de formación y capacitación de los estudiantes para permitirles afrontarlos con éxito.

En función de lo anterior, consideramos que la enseñanza universitaria del derecho penal debe adaptarse a la nueva realidad normativa y dejar de lado, progresivamente, viejos paradigmas de enseñanza, basados en el aprendizaje memorístico y en la cultura exclusiva de la escritura. En tal sentido, la dimensión instrumental de la enseñanza debe adaptarse a la realidad e incorporar lo azaroso, la imprevisibilidad, y la complejidad que atraviesa la realidad. Estos factores componen, también, el campo de la didáctica[1]. En ese sentido, lo abierto del diálogo, como estrategia didáctica, promueve la aparición de lo imprevisto[2]. Lo que cambia es el eje de abordaje: de los resultados al proceso. De lo lineal (pensar en el "resultado") a lo complejo (pensar en el "proceso"). Aquí radica el punto de partida, para pensar estratégicamente "el dispositivo" y salir de lo "tradicional" (el orden y el método)[3].

Nuestra propuesta consiste en la creación de un laboratorio de audiencias, que dependa del Departamento de Derecho Penal de la Facultad de Derecho, aprovechando la proactividad de la gestión que dicho departamento viene demostrando en los últimos años. Este dispositivo es estratégico y es una alternativa a lo tradicional. No es sólo aplicación de la teoría, sino que es creación del campo de acción. Pensar la acción en función de una intencionalidad pedagógica. Juega con lo normativo, pero no se agota en ello. Es un provocador de transformaciones: no es lineal y apunta a lo complejo. No impone, sino que propone[4].

Consideramos que, para el diseño del laboratorio de audiencias, deben tenerse en cuenta los siguientes puntos:

1. Establecimiento de la intencionalidad pedagógica y análisis de la situación en su complejidad y dinamismo.

2. No perder de vista el análisis (estudio del terreno) en el desarrollo de las condiciones.

3. El análisis constante permite modificar el dispositivo y pensar alternativas ante la presencia de nuevos escenarios en el proceso de enseñanza.

4. Que el equipo docente pueda "leer" y reflexionar en torno alas diferencias entre lo anticipado y lo actuado, comprender ese fenómeno y darse cuenta de que el éxito dependerá, no de ajustarse estrictamente al plan de clase, sino de su capacidad de adaptación a los cambios que puedan presentarse.

[1]Mastache, Anahí (2002), "Planificación Estratégica", extracto de la presentación a concursode Adjunta para la cátedra "Didáctica especial y práctica de la enseñanza", de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires, en diciembre de 2001.
[2]Burbules, Nicholas C.,(1999), "El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica", Amorrortu editores, Buenos Aires,pág. 32.
[3]Mastache, Anahí,"Planificación…", ob. cit.
[4]Mastache, Anahí, "Planificación…", ob. cit.

III. Propósitos del dispositivo

1. Enfatizar el carácter experimental de la enseñanza del derecho penal.

2. Poner el foco en el proceso de aprendizaje del derecho penal y la preponderancia de la oralidad en él.

3. Pensar y diseñar estrategias de enseñanza prácticas por sobre modelos teóricos y tradicionales del derecho penal.

4. Adecuar el método de enseñanza a los nuevos escenarios que demanden los estudiantes en función de la realidad laboral cotidiana.

IV. Desarrollo

En este nuevo escenario, la creación, la interacción y la puesta en práctica, serán fuentes inestimables para la transformación y la idea de la enseñanza como "andamiaje"[5], será central dentro de nuestra propuesta. En ese sentido, de lo que se trata es de acompañar a las y los estudiantes en ese proceso, brindándoles apoyo (a modo de andamios) que irán retirándose progresivamente, a medida que adquieran las habilidades que les permita asumir las responsabilidades que el programa propone. La experiencia práctica de las audiencias debe posibilitar, entre otras cosas, el análisis inmediato de las razones que pudieran explicar cada una de las decisiones que irán tomando las y los estudiantes, señalando los posibles cursos de acción, distinguiendo aquellos que han sido seleccionados de aquellos que hubiesen sido descartados e iluminando, al mismo tiempo —y de resultar posible—, aquellos que no hubiesen sido siquiera considerados.

El dispositivo debe considerar especialmente la denominada *zona de desarrollo próximo*[6],procurando que sus propuestas no resulten tan simples como para conducir al aburrimiento ni tan difíciles que desalienten a las y los estudiantes. Para no correr esos riesgos, deberían evitarse consignas que impliquen la mera teatralización, a partir de un guión preestablecido, al igual que un trabajo librado completamente a la improvisación.

Es clave la enseñanza de la oralidad en la formación universitaria y que los docentes contribuyan a través de distintas metodologías a desarrollar esa capacidad. *"Saber algo no es idéntico a saber decirlo y en ello reside la importancia de la comunicación. El 90% de nuestra vida de relación consiste en hablar o escuchar, sólo el 10% en leer o escribir"*[7].

Se trata, entonces, de poner el acento en la experiencia. Esto permite apreciar las ventajas que supone el procedimiento oral con relación al escrito, a partir de la constatación de que la discusión frente a frente, sin intermediarios y a la vista del público en general, estimula condiciones más favorables para la transparencia e imparcialidad de los juzgadores, para la confianza en el juego limpio y para la igualdad de condiciones entre las partes litigantes, comprobaciones éstas que acabaron por imponer ese modelo, a partir de ideas que lo consideraron superador con respecto al anterior, ideas que se retroalimentan y reafirman con la práctica permanentemente.

[5]Burbules, Nicholas, "El diálogo…", ob. cit., pág. 174.
[6]Burbules, Nicholas, "El diálogo…", ob. cit., pág.171.
[7]"Desarrollo y Evaluación de Competencia", en Educación Superior, Ascención Blanco (Coord.), capítulo 5, "La Comunicación Oral y la presentación eficaz de ideas",(2009), Narcea, Madrid, pág.74.

La experiencia indica que las ideas no sólo nacen de la mera especulación. También pueden florecer en la praxis.

La necesidad de esta propuesta, como de cualquier otro tipo de innovación, proviene, en palabras de Litwin[8], de los mismos fines de la educación y se inscribe con sentido en los contextos sociales, políticos e históricos de la vida de las instituciones. No caben dudas de que, en el contexto actual, las herramientas de formación profesional que promuevan la adquisición de conocimientos y habilidades en las artes de la argumentación, la persuasión y la oratoria, resultan indispensables.

V. Programa para el laboratorio de audiencias

El laboratorio comprenderá dos ejes, uno teórico y otro práctico. Es imprescindible que la enseñanza práctica parta de la base de conocimientos teóricos mínimos para obtener una capacitación robusta de los estudiantes. De ese modo se estimula la capacidad para resolver problemas profesionales complejos, pensar, razonar y argumentar con espíritu crítico, manejar con precisión el lenguaje técnico y diseñar y proponer soluciones jurídicas originales ante nuevas exigencias del ejercicio profesional.La propuesta aspira a la construcción de conocimientos, a través de la solución de los problemas que se encuentran en la práctica, para demostrar que *"[a]nalizar, criticar, juzgar, optar, tomar decisiones no es algo ajeno a la cotidianidad de profesores y alumnos. Es el núcleo mismo de este trabajo con el conocimiento"*[9].

Es menester generar situaciones que impulsen a crear nuevas respuestas, nuevas combinaciones de ideas y representaciones, a reconocer anomalías y a salir de la rutina. Enseñar a detectar los problemas, a identificar y cuestionar los supuestos con los que se conciben problemas y soluciones, a generar muchas y diferentes ideas y representaciones, a combinar y recombinar ideas y representaciones, a interrelacionarlas traspasando fronteras disciplinares[10].

No obstante, el objetivo no es enseñar *"teoría"* sobre la ley, sino *"ejercer la ley"*.

a) Teórico

Este plano podría comprender los siguientes elementos:

1. Introducción al sistema adversarial. Litigación oral.

2. La retórica y sus leyes. La oratoria. Aproximación a través de los grandes oradores de la historia. Sofistas de ayer, de hoy y de siempre.

3. Métodos de refutación. Las falacias.La producción de la verdad.

4. Distintos discursos para diferentes audiencias. Estructura del discurso. Planificación del discurso.

5. Lenguaje verbal. Lenguaje corporal. La importancia de la imagen en la comunicación.

6. Desarrollo de diversas técnicas de oratoria para obtener un discurso fluido. Recomendaciones para evitar y vencer el pánico escénico. Técnicas de respiración y relajación.

---

[8]Litwin, Edith (2008), "El oficio de enseñar. Condiciones y contextos", Paidós, Buenos Aires, pág. 65.
[9]Celman, Susana (1998), "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en conocimiento?", en Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., y Palou de Maté, M., "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo", Paidós, Buenos Aires, pág. 38.
[10]Camilloni, Alicia (2019), "La enseñanza del derecho orientada al desarrollo de la creatividad", Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, volumen 6, número 1, 2019, pág. 18.

7. Teoría del caso. Planificación estratégica.

8. Elementos esenciales —argumentales— en una acusación o defensa.

9. La prueba. Búsqueda, análisis y argumentación.

10. Examen y contra examen de testigos. Examen directo. Examen y contra examen de peritos.

11. Presentación de diferentes entrevistas: con la persona imputada y con la víctima, antes y durante la audiencia.

12. Análisis de discursos de apertura y de cierre. Alegatos, réplicas y dúplicas.

b) Práctico

Este plano comprendería los siguientes elementos:

1. Aprender y poner en práctica técnicas de oratoria para obtener un discurso fluido.

2. Realizar ejercicios de vocalización y entonación.

3. Desplegar juegos de rol, recurriendo a la utilización de algunos recursos teatrales. Asunción de distintos personajes: Juez/a, fiscal, defensor/a, acusado/a, víctima, testigo, etc. Simulación y representación de escenas reales. Improvisación.

4. Escenario 1. Audiencia preliminar o inicial.

5. Escenario 2. Audiencia de juicio.

6. Escenario 3. Audiencia de suspensión del proceso a prueba.

7. Escenario 4. Audiencia de conciliación.

8. Escenario 5. Audiencia ante un tribunal de impugnación.

c) Recursos necesarios

Este plano comprende los siguientes elementos:

1. El aula, que debe transformarse en una verdadera sala de audiencias, disponiendo de los elementos que la componen. Esto permitirá que las y los estudiantes trabajen en entornos reales para adquirir y desplegar habilidades y capacidades.El concepto de "espacio" es fundamental. Muchas veces no se sabe qué hacer hasta que se conoce el espacio físicoen el cual tendrá lugar la acción.

2. El equipo docente, que deberáintegrarse con abogadas y abogados, pero también con especialistas en otras áreas y disciplinas distintas del derecho. Y en ese sentido será deseable contar con profesionales de la comunicación, de la psicología y de la actuación.

3. Destinatarios del laboratorio resultarían, en una etapa inicial, las y los estudiantes que sigan la orientación en derecho penal, a quienes podría resultar particularmente interesante la propuesta. Sin embargo, aspiramos a que el modelo se replique de tal modo que pueda integrarse al plan de estudios incluso, a partir del Ciclo Profesional Común y en todas las áreas que lo requieran.

4. Con relación a la bibliografía y sólo por citar algunos textos de interés, nos permitimos mencionar aquí: "Derecho Procesal Penal, Tomos I, II, III y IV", de Alberto M. BINDER; "Argumenta en situaciones

difíciles", de Philippe BRETON, Paidós, 2004; "Técnicas de litigación penal, Vol. I, II y III", de Rubén A. CHAIA, Hammurabi, Buenos Aires, 2020; "Introducción a la lógica", de Irving. M. COPI, Eudeba, Buenos Aires, Buenos Aires, 2005; "La verdad y las formas jurídicas", de Michel FOUCAULT,Gedisa, Barcelona, España, 2003; "Tratado de la prueba en materia criminal", de Karl Joseph AntonMITTERMAIER, Hammurabi, Buenos Aires, 2006; "El arte de tener siempre la razón", de Arthur SCHOPENHAUER, José J. de OLAÑETA editor, Palma, España, 2009, entre otros.

5. Por último, y en cuanto a su duración, estimamos que un programa de estas características, requeriría de una carga horaria total de no menos de ciento ocho (108) horas, distribuidas a lo largo de un ciclo anual.

VI. Conclusiones

En nuestra humilde opinión, el laboratorio de audiencias podría resultar en una interesante contribución para la actualización de nuestras prácticas docentes, a través de un programa que pretende ser estimulante y, al mismo tiempo, desafiante, para quienes han elegido dedicarse al ejercicio de la abogacía. Se trata de seguir un modelo de formación jurídica que, en palabras de Cardinauxy Clérico*"[s]upone una concepción del derecho como 'práctica', según la cual la mejor forma de aprenderlo es al lado de quien practica el derecho"*[11].

La idea es montar un circuito cuyas interconexiones aseguren un flujo constante entre la teoría y la práctica, en una relación dialéctica, que tienda a la inmediatez. Y en ese intercambio bidireccional, el punto de partida resultará indiferente. Como enseñan las estrategias de enseñanza, propias de otras disciplinas (como las deportivas, las artísticas, etc.), la teoría no necesariamente precederá a la práctica, pudiendo invertirse inclusoel orden de aparición de esas dos dimensiones desde el comienzo, procurando que la práctica inicial pueda ser luego explicada, a partir de los postulados teóricos, yendo de la acción a la explicación o de la explicación a la acción, indistintamente. El desafío consiste en generar una dinámica dentro de la cual, el recurso teórico pueda verse reflejado en el espejo de la experiencia.

Este modelo, cuya estructura general hemos intentado plasmar en este esbozo, si bien ha sido pensado desde (y hacia) el proceso penal, no deja por ese motivo de abrigar razonables expectativas de replicarse como un dispositivo de enseñanza útil para el ejercicio profesional, en todas las áreas del derecho. Ciertamente, las múltiples posibilidades que una herramienta de esta naturaleza podría ofrecer, nos convencen de que se trata de una iniciativa interesante que podría importar, en definitiva, un aporte significativo a la modernización de los métodos de enseñanza del derecho, dentro de la Universidad de Buenos Aires.

[11]Cardinaux, Nancy y Clérico, Laura (2005), Capítulo II *"La formación docente universitaria y su relación con los ´modelos´ de formación de abogados"*, en AAVV De cursos y de formaciones docentes. Departamento de publicaciones, Facultad de Derecho, UBA, Buenos Aires,pág. 6.

Reconstrucción de nociones de constitucionalismo comparado para la lecto-comprensión en idioma extranjero

Silvia Laura Tabarly*

I. Resumen.

El objetivo del presente trabajo es realizar una argumentación teórica, correspondiente a las decisiones pedagógicas que subyacen a la planificación de una clase correspondiente a la materia Lecto comprensión de inglés en la que se interrelacionan el derecho constitucional de la lengua madre con la constitución en lengua extranjera en función de comparar las constituciones de ambos países. Esta planificación está diseñada para formar abogados, pero no en lo atinente al derecho constitucional, sino al enfoque de la lecto comprensión del idioma para el ejercicio de la abogacía, ya que es uno de los ejes de la Carrera de Abogacía dentro de la Facultad de Derecho. Tomé en cuenta para esta clase tres puntos fundamentales: la enculturación; la recuperación de los saberes previos, revisitando los contenidos básicos del derecho constitucional y de la lengua no materna; y la visibilización de herramientas e instrumentos de la lecto comprensión para hacer una reconstrucción colectiva de las distintas significaciones del tema a desarrollar.

La clase planificada corresponde a una de las materias obligatorias del Plan de Estudios de la Carrera de Abogacía, su ubicación curricular se encuentra al final de la misma y el requisito que se debe tener para poder cursarla es tener aprobado el CBC, el CPC y tres asignaturas obligatorias del CPO. Dentro del cronograma pertenece a la segunda clase, con aproximadamente entre 45 a 60 estudiantes. La carga horaria semanal es de 4 horas y media con clases con modalidad teórica y práctica. Las teóricas son expositivas para un mayor entendimiento y comprensión del tema que se va a desarrollar. Las prácticas tienen una modalidad taller, con diferentes actividades, grupales o individuales, partiendo de una lectura del texto de manera global, luego más intensiva y guiada, luego una lectura semi - guiada para finalizar con una lectura autónoma. De esta forma se gradúa la complejidad, así el estudiante logra comprender y construir un aprendizaje significativo, integrar los conceptos progresivamente, asociar y analizar los contenidos. Se parte de lo general a lo particular, profundizando cada vez más el texto.

El objetivo de esta presentación es profundizar en las razones pedagógicas sobre la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera mediante la presentación de una clase dedicada a las nociones del constitucionalismo comparado, el control de constitucionalidad, la comprensión del índice de la Constitución de EEUU, las enmiendas, la división de poderes y la competencia. La razón central de la selección de este tema está en su potencia para que los estudiantes consideren la importancia de estos conceptos con el propósito de estimular la comprensión, conocer las Constituciones, estimular la reflexión activa, propiciar un espacio para la deliberación y el debate.

La forma de abordaje se desplegará en el entendimiento de una "enseñanza poderosa", tal como lo expresa Maggio (2012) para que los transforme como sujetos y que esa enseñanza deje huellas que permanezcan. Motivo por el cual la clase está orientada al aprendizaje del idioma mediante la comprensión de la cultura que lo subyace y que favorece, en términos de Alicia Camilloni, el desarrollo de aprendizajes robustos (no inertes) que se logra mediante la interrelación actividad-cultura-concepto. En este sentido, el estudio del idioma inglés, en tanto disciplina académica, tiene

* Abogada y Profesora para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas (UBA). Docente auxiliar en la materia Lecto comprensión de inglés, directora Rita Tineo. Docente CPO en la materia Discapacidad y Derechos, Dr. Juan Seda. Mail: silviatabarly@hotmail.com

en cuenta, que los estudiantes realicen un proceso de enculturación mediante la disposición de distintos tipos de saberes (Camilloni, 2007, p. 29).

El contenido de la clase se dicta en el curso deLecto comprensión de inglés y respecto a los materiales con los que cuenta el cuerpo de docentes (auxiliares docentes y profesores adjuntos) abarca la bibliografía obligatoria del curso con la normativa vigente aplicable tanto en nuestra legislación como en la de EEUU. Las estrategias de enseñanza incluyen la temática sobre la comparación de las respectivas constituciones. Los objetivos están orientados a que los estudiantes comprendan los conceptos teóricos del tema, los vinculen con la realidad subyacente, que conozcan las vías para reclamar su incumplimiento y, a través del conocimiento, puedan reflexionar, visibilizar la competencia de los jueces, de cada uno de los poderes, apropiarse del vocabulario, reconocer las palabras claves y las palabras transparentes. Para la elección de las actividades, tengo presente las características de los estudiantes, el conocimiento del idioma que tienen, el espacio que tengo en el aula, los enchufes, ventanas, ubicación del escritorio, como expresa Nicastro (2006) *"…se piensa como espacio geográfico como lugar que funciona como soporte que andamia el desarrollo de los grupos, de las personas y de los colectivos donde se pueden anclar las prácticas y los modos de trabajar, de enseñar, de aprender,…"* para luego adecuar propuestas tanto actividades individuales o grupales y así, como lo expresan Anijovich y *Mora "…orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de los alumnos".* La actividad seleccionada es proyectar un video sobre el Fallo "Marbury vs Madison" que trata sobre el control de constitucionalidad en los EEUU y un episodio de la serie "How to get away with Murder" (en Netflix) donde se puede ver la forma en que se prepara la Corte Suprema de los EEUU para realizar un juicio.

Palabras claves: Lecto comprensión en inglés, enseñanza de idiomas, constitucionalismo comparado, enmiendas, división de poderes, competencias.

II. Introducción.

La clase la organiza en distintos momentos donde primero presento el tema a desarrollar con una breve clase expositiva. A medida que avanza el encuentro se retroalimentan los planteos iniciales mediante la participación de los estudiantes. Luego utilizo la interrogación didáctica, esta estrategia me ayuda a conocer, a través esta comunicación interpersonal docente - alumno, los saberes previos referidos a las enmiendas de la CN de EEUU, la división de poderes, el control de constitucionalidad, su importancia, la comparación con la CN local.

Con esta práctica, como dice Finkelstein (2007), se logra facilitar el proceso de aprendizaje ya que se crea un clima de confianza con los alumnos, se produce un intercambio de opiniones, maneras y formas de expresar y entender el tema, así voy guiando a los alumnos, sin que lo noten, los corrijo, les explico hasta que ellos mismos reconozcan los errores que cometieron cuando releen nuevamente el texto ya que el error se trabaja y nunca se sanciona. Ninguna respuesta es rechazada ni censurada ya que la idea central es que todo el curso pueda comprender el tema, trabajar para fortalecer la conclusión a la que se llega y conectar todos los puntos desarrollados para lograr un aprendizaje significativo.

Considero que es una buena actividad para comenzar la clase ya que por medio de esta estrategia trato de involucrar al grupo y poder así, entre todos, discutir y comprender los nuevos términos, los que no conocen o no recuerdan, lograr que el alumno indague en sus conocimientos para entender la teoría y la asocie con el texto. De esta manera se promueve la circulación de varias ideas sobre el tema que después se vuelcan en el desarrollo de la lecto-comprensión fomentando así el

pensamiento crítico del alumno ya que en este momento el alumno se encuentra en *"...una instancia de validación y re construcción de la misma"* como expresa Mastache (1998, p. 18). Y al igual que Litwin (2008), creo que*: "…el recurso de la pregunta es incentivo fundamental para producir emoción y conocimiento en los alumnos con el fin de seguir aprendiendo",* ya que los alumnos realizan una participación activa para interpretar lo que aportan sus compañeros, dan a conocer sus pensamientos y lo que conocen sobre los temas. Se va produciendo una reconstrucción colectiva de los distintos significados sobre el tema.

En esta lluvia de ideas o brainstorming organizo las preguntas, como dicen Anijoivich y Mora *"…la tarea de formular preguntas adecuadas en un contexto didáctico requiere reflexión, planificación, acción y evaluación".* Luego hago una pausa y escucho activamente todas las respuestas que se van generando.

Es muy importante el valor que la docente le dé al uso de las preguntas utilizadas en esta estrategia didáctica *"...permitiéndole a los alumnos reconocer la significatividad de un aprendizaje, estimulando a los estudiantes, y conduciendo a través de estas el proceso de aprendizaje. Estos procesos se cumplen si las preguntas son estimulantes y se escucha la respuesta*" (Finkelstein, 2007). A esta clase de preguntas Finkelstein las denomina como *"auténticas*", porque el docente no tiene para ellas respuestas preestablecidas y, por tanto, *"permiten un número indefinido de respuestas aceptables"* e *"Invitan a los alumnos a aportar algo nuevo a la discusión que pueda modificarla de alguna manera"* (Finkelstein, 2007, p. 15).

Esta producción de ideas se da, como lo expresa Camilloni (2009, p. 14), desde un *"pensamiento divergente*", que se caracteriza por la fluidez (cantidad de respuestas) y la originalidad (novedad de respuestas). Esta técnica propicia la participación activa de todos los alumnos, recurriendo a los saberes previos. Se motiva la participación, todos pueden opinar sobre la temática, sin criticar los aportes del resto de los compañeros. De esta forma se trata de obtener una actividad organizada para lograr un aprendizaje significativo (Camilloni, 2007, p. 33.).

Rápidamente en la clase se produce otro momento muy importante que es la lectura y comprensión del texto en inglés. Se comienza con la comprensión del índice de la Constitución de EEUU, observando el diagrama de flujo, el mapa del documento y a partir de esa diagramación se obtiene la información necesaria para entender y comprender el texto sin leer en detalle el contenido. De esta manera, en la superestructura, los alumnos encuentran palabras transparentes (o similares a la lengua madre, que ayudan a la comprensión, deducción e investigación del texto), palabras claves (que le permiten describir lo que entendieron, hacer conexiones, captar la esencia, descubrir lo que hay en el texto y lograr razonar con la evidencia), reconocen la idea global de las estructuras gramaticales, la terminología del texto jurídico, las palabras técnicas y específicas del derecho constitucional.

Para realizarlo separan el texto en tramos, párrafos, por colores, apartan adjetivos o artículos que no les dicen nada, para así obtener las ideas centrales. Lo logran sin recurrir al uso excesivo del diccionario, sin buscar palabra por palabra ya que los confunde y los aleja como lectores del significado real del texto, porque tiene un lenguaje jurídico muy técnico. Para conceptualizar no necesitan entender todas las palabras, deben buscar más allá de ellas para entender el todo, por eso es que hablo de deducir, relacionar las palabras en inglés con las de la lengua madre y asociar para luego hacer una reconstrucción colectiva de las diferentes significaciones del tema y así llegar a comprender lo leído. Lograr que el alumno entre en el texto con lo que sabe y tiene en su área de

conocimiento para que lo ubique en el contexto del texto. Es por eso que les pido que lean el texto y que expliquen con sus palabras lo poco o mucho que pudieron entender.

Puede suceder que el alumno no haya comprendido nada, tal como lo expresan Basabe y Cols (2007) puede ocurrir que no se produzca una correlación entre docente-alumno, entre lo que se enseña, lo que se quiere transmitir y lo que se aprende. El docente muchas veces enseña pero el estudiante puede entender o no. Esto sucede porque no siempre el alumno aprende lo que el docente le enseña. Algunos alumnos comprenden rápidamente pero otros no lo logran hacer y lo consiguen en otro momento de la clase.

Para favorecer la comprensión del texto voy descubriendo su organización, es decir el diseño que tiene, ya que el diseño es tan importante como el contenido. Del diseño podemos descubrir qué es lo importante, cuál es el título, el subtítulo, es decir la superestructura y así lograr que el alumno se dé cuenta cuál es la información importante que el texto le ofrece. Luego comienzo a desglosar las palabras pintándolas con diferentes colores para que logren reconocen las palabras transparentes, las palabras que saben o que se acuerdan, las que se repiten y las que deben buscar en el diccionario (que no son todas ya que el uso excesivo del diccionario los confunde). Así sacan toda la información que el texto le brinda para luego tener una fácil lectura. Logro que el alumno pueda introducirse en la complejidad del texto sin problemas y sin tener la necesidad de recurrir al diccionario para entender.

Seguidamente explico el texto con una breve exposición magistral para dejar en claro los conceptos teóricos, como dice Finkelstein *"esto alienta a los alumnos a la mera tarea de escuchar y absorber información, pero no necesariamente a interrelacionar ideas"* (2007, p. 5) ya que los alumnos escuchan, reflexionan para poder interpretar el texto y se van apropiando del vocabulario. El proceso para entender otra lengua se realiza por agrupación y asociación, es por eso que siempre busco el contexto para entender el texto, lo general, lo macro. Para eso utilizo como estrategia un video que contiene un fallo jurisprudencial muy importante, y un episodio de la serie Murder anteriormente mencionado. A través de ellos puedo construir mejor la enseñanza (Litwin, 2008) y de este modo lograr que el alumno comprenda mucho mejor el texto, se apropie del conocimiento y estimulo la formación para así *"provocar aprendizajes más duraderos, más profundos y que recuperen el entusiasmo de aprender"* (Litwin, 2008). La autora además expresa que*, "La tarea del docente consiste en la selección de situaciones problemáticas y la orientación a los estudiantes para que las indaguen de la manera más amplia y significativa posible, con el objeto de llegar a una resolución o conclusión"* (Litwin, 2008, p. 99).

Una vez finalizada la proyección vuelvo a la estrategia anterior, la de la interrogación, para saber si los alumnos comprendieron el tema. Es en este momento donde se produce un debate (porque conocen y entendieron el tema) sobre los conflictos producidos en el control de la constitucionalidad y el avasallamiento de los poderes políticos. De esta manera logro que el alumno compare, relacione el texto con los videos, como lo expresa Mastache, cuando dice *que "el objetivo de aprendizaje tiende a ser planteado en términos de que los alumnos puedan resolver conflictos jurídicos" (*1998, p. 18) y a través de la pregunta colaboro para que el alumno *"piense bien",* trate de integrar saberes previos y pueda contextualizar (Litwin, 2008). Ofreciéndole una oportunidad para que participe de un auténtico *"debate científico*", procuro que el alumno razone y argumente académicamente, fomento un aprendizaje autónomo (individual apoyado por el docente) y un aprendizaje colaborativo que se encuentra actualmente entre las estrategias de enseñanza que demuestran mayor valor didáctico (Camilloni, 2007, p. 32). Fomento la discusión, debate y confrontación para que finalmente se produzca la validación o invalidación de hipótesis por medio de experiencias y argumentaciones en

un marco construido para favorecer la construcción social de los conocimientos (Camilloni, 2007, p. 33), ya que en la búsqueda de acuerdos o en la argumentación sobre las discrepancias se profundiza la comprensión del concepto (Camilloni, 2007, p. 33).

A medida que esto transcurre realizo un registro individual de cada alumno con los aportes, dudas y comentarios que van haciendo los alumnos. Esto me sirve para saber si entendieron o no el tema, si las construcciones que hicieron fueron las correctas, tal como dice Mastache *"Saber que, por lo tanto, no está pre - establecido, pudiendo dar lugar, en algunos casos, a construcciones distintas" (1998, p. 18).*

Como cierre de la clase realizo una exposición a modo de síntesis para que los temas desarrollados queden claros. Así los alumnos tienen la posibilidad de ratificar y rectificar el tema y que no les queden dudas al respecto, como lo expresan Cardinaux y Clérico, esta actividad busca que "*…el estudiantado [aprenda] las habilidades y destrezas que permiten aplicar, interpretar el derecho para resolver problemas o casos, lo cual implica también a persuadir, argumentar y razonar"(*2005, p. 10)

III. Conclusión

Con la visualización plenaria de los videos los alumnos logran comprender el tema. De esta manera promuevo la enseñanza del derecho revisitando los contenidos básicos del derecho incorporando y adaptando nuestra lengua con la lengua extranjera. Esto es un gran desafío ya que debo estar muy atenta para darme cuenta si el alumno comprende el tema ya que no existe una fórmula específica para explicar y para aprender el idioma. Enseñar el derecho en otra lengua teniendo en cuenta fundamentalmente que el alumno tiene su propio tiempo para comprender, asociar el tema y realizar una participación activa dando a conocer sus pensamientos, sus conocimientos, que pueden ser divergentes entre ellos, ya que cada estudiante podrá expresar su entendimiento sobre el articulado de la Constitución Nacional local en comparación con la estadounidense, trabajando el error. A la vez, podrán oír las exposiciones de los otros compañeros del curso y complementar, ampliar y rectificar o ratificar su entendimiento sobre el tema.

Me siento con la necesidad de continuar trabajando en la enseñanza del derecho garantizando la relación entre docentes y alumnos en un intercambio continuo para poder así ampliar los conocimientos sobre el tema desarrollado. Esta clase es para formar a futuros abogados articulando muy bien la enseñanza referida no solo en lo atinente al derecho constitucional sino en la lecto comprensión del idioma para favorecer el ejercicio de la abogacía y cuando se encuentren ante un texto jurídico en inglés no le teman, dejen los preconceptos y la negación sobre la dificultad, como expresa Paulo Freire*"no permita que el miedo a la dificultad lo paralice" (p. 59).*

IV. Bibliografía.

ANIJOVICH, R y S. MORA (2009). Estrategias de Enseñanza. Buenos Aires, Aique.

NICASTRO, S (2006). Revisitar la mirada sobre la escuela. Rosario, Homo Sapiens.

CAMILLONI, Alicia. (2007). Didáctica general y didácticas específicas. En Camilloni y otros: El saber didáctico. Cap. 2, pp. 23-39. Paidós: Buenos Aires.

CAMILLONI, Alicia. (2019). La enseñanza del derecho orientada al desarrollo de la creatividad. Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho. Vol. 6 Núm. 1 (2019), pp. 5-22.

CAMILLONI, Alicia. (1989) Las apreciaciones personales del profesor. Facultad de Filosofía y Letras UBA, Mimeo.

CARDINAUX, Nancy; CLÉRICO Laura, (2005). Capítulo II "La formación docente universitaria y su relación con los ´modelos´ de formación de abogados". En AAVV De cursos y de formaciones docentes. Depto. de publicaciones. F. de Derecho-UBA: Buenos Aires.

FINKELSTEIN, Claudia (2007) La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica. UBA. OPFYL.

LITWIN, Edith (2008) El oficio de enseñar. Buenos Aires: Paidós. Caps. 4 y 5.

ANIJOVICH Y MORA Estrategia de Enseñanza. Capítulo 2, Las buenas preguntas (pág. 40). Buenos Aires 2009.

LUCARELLI, Elisa (2014) Las tensiones en el campo de la Didáctica: Didáctica de Nivel Superior como Didáctica Específica. En Malet, A. M y Monetti, Elda (2014) Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente. Buenos Aires: Noveduc.

MAGGIO, Mariana (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós. Cap. 2

MASTACHE, Anahí (1998). Filosofía de las ciencias particulares y didácticas especiales. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año VII, Nº 13. Buenos Aires: FF y L (UBA) y Miño y Dávila Editores.

PAULO FREIRE. Cartas a quien pretende enseñar.

Un breve ensayo sobre la enseñanza del derecho penal con espíritu crítico

Florencia Villela*

Introducción:

En primer lugar, a modo introductorio, cabe mencionar que la clase que aquí se presenta forma parte de la materia "Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal", que se encuentra al inicio de la carrera de Abogacía en la Universidad de Buenos Aires, en el Ciclo Profesional Común. Se trata de una asignatura anual que se cursa dos veces por semana en clases de 90 minutos. En total son 108 horas de cursada. La comisión de la que formo parte actualmente como docente se realiza los días lunes y jueves de 20:00 a 21:30 horas y pertenece a la Cátedra del Dr. Javier De Luca. En atención al plan de estudios vigente aprobado por Resolución (CS) N° 787/18, los estudiantes pueden cursar esta materia luego de haber aprobado el Ciclo Básico Común y las asignaturas: "Teoría del Estado" y "Derechos Humanos y Garantías".

El tema de la clase que aquí se presenta "Autoría y Participación" forma parte de la teoría del delito y se encuentra sistemáticamente dentro de las cuestiones que afectan al tipo penal siendo que por razones didácticas debe explicárselo cuando se han desarrollado todos los elementos del mismo (Acción, Tipicidad, Antijuricidad, Culpabilidad). Por esos motivos, suele ser la clase nro. 31 de 60 y a esta altura de la cursada suele haber 35/ 40 estudiantes regulares en el curso.

Los **objetivos** de la clase son:

- Identificar los distintos roles que pueden asumir un partícipe de un delito.
- Analizar una caso de teoría del delito en sus diferentes estratos (acción, típica, antijurídica y culpable) cuando concurran dos o más personas con similares o diferentes roles (autoría y participación), comprendiendo así la vinculación de todos los temas mencionados.
- Valorar la importancia de aplicar los conceptos desarrollados de la teoría del delito a la hora de determinar una pena ya que de acuerdo a la intervención que le cupo a cada persona en el hecho le corresponde una pena diferente (mayor o menor).
- Una perspectiva de la concepción del derecho penal como contribución al cambio social de manera pacífica y no una mera técnica legitimadora de un *status quo*, muchas veces injusto y desigual.

2. Estrategias pedagógicas tomadas en el plan de clase.

Para la planificación de la clase, escogeré las conclusiones elaboradas por Cardinaux y Clérico[1]en cuanto a que el aula conviven una variedad de modelos de formación jurídica que van escogiendo los/las profesores/as a cargo según su criterio.

Particularmente, el modelo que se corresponde con los principios promulgados por el titular de la cátedra es de "Los Activistas"[2], entendiendo que los abogados/as tienen un papel importante a cumplir de cara a lograr una sociedad más justa, sobre todo a través de la ampliación del acceso a la

* Docente de Derecho Penal, Facultad de Derecho, UBA. florenciavillela@hotmail.com

[1]Cardinaux y Clerico, 2005, p. 15/8.

[2]Ídem.

justicia para sectores que han estado marginados o en desigualdad de condiciones con respecto a la mayoría.

Si bien la facultad no impone un exclusivo rol de futuro/a abogado/a, sí exige lograr el desarrollo de determinadas habilidades y destrezas y en el plan de estudios de la carrera de abogacía expresamente se promulga "la capacidad para resolver problemas profesionales complejos, pensar, razonar y argumentar con espíritu crítico, manejar con precisión el lenguaje técnico y diseñar y proponer soluciones jurídicas originales ante nuevas exigencias del ejercicio profesional" (Resolución CS N° 787/2018).

En este sentido, el manual que se encomienda durante la materia para el seguimiento de los contenidos es la edición de 2006 del "Manual de Derecho Penal. Parte General" (Eidtorial Ediar) cuyos autores, Eugenio Raúl Zaffaroni, Alejandro Alagia y Alejandro Slokar, propician que el derecho penal tiene como función limitar el poder punitivo, lo que se lleva a cabo a través de la aplicación de la teoría del delito en cada caso concreto, desnudando los lazos de dominación que encierra.

Así, uno de los propósitos de esta clase sobre autoría y participación, es promover una perspectiva de la concepción del derecho penal como contribución al cambio social de manera pacífica y no una mera técnica legitimadora de un *status quo*, muchas veces injusto y desigual. Para ello, es preciso incluir en la planificación de la clase distintas alternativas para que los/las estudiantes puedan desarrollar espíritu crítico en el derecho penal como instrumento de cambio social pacifico.

Sentado lo antedicho, previo a elegir cuál será la estrategia didáctica más adecuada al tema de la clase se debe atender a las condiciones reales en que se desenvuelve la enseñanza en el aula, resultado en esta instancia (clase nro. 31) ser profundo el encuentro entre el docente y al grupo de estudiantes a su cargo, con sus experiencias, historias, vivencias, defectos y virtudes lo que permite organizar una propuesta de clase en base a la construcción social mencionada [(pensamiento consciente y subjetividad consciente)] darle sentido a la enseñanza, como propone Mazza, pues ya no se trata de actores desconocidos[3].

Anticipo que la clase será original con la propuesta didáctica, en consonancia con el razonamiento esbozado por Maggio (2012, p. 59), pensando que es posible alterar modos de tratamiento, bien emulando o bien yendo contra la lógica de construcción de la disciplina que se enseña, donde utilizará una gama de estrategias y recursos que permitirán que los alumnos comprendan los contenidos mediante la integración de la teoría y la práctica.

Por otro lado, siguiendo los criterios desarrollados por Finkelstein (2007, p. 3), para la preparación de la clase el docente debe realizar de diversas acciones, entre ellas, revisar la bibliografía relacionada con el tema. En este caso, el capítulo veinticuatro (24) del Manual de Derecho Penal mencionado y los fallos de tribunales superiores, encomendándoles la lectura a los/as alumnos/as para ese día. Desde ya que el contenido de la clase es extenso, dificultoso y se encuentra interconectado con otros temas. Para su orientación en tiempo y espacio se comunicará el tema del día a como así también sus objetivos, lo que se llevará a cabo mediante la lectura del programa y cronograma.

Una vez finalizadas las inquietudes de los/as alumnos/as en relación al material bibliográfico asignado y al contenido del programa, el docente realizará una introducción anticipando que en la

[3] En función de la significación de lo que sucede dentro de la clase sostiene Mazza que cada unos de los estudiantes y docentes que allí se encuentran son portadores de una historia y de un contexto social que los atraviesa y constituye (Mazza, 2015, p. 10)

autoría y en la participación se estudian los problemas relativos a la codelincuencia (o participación en sentido amplio, es decir a la intervención de varias personas en el delito (aunque algunas cuestiones se plantean también en supuestos de un único interviniente).

Luego explicará que al tratar el tema de la autoría y la participación se debe focalizar el problema real existente y que resulta de establecer la distinción entre los/as autores/as y partícipes de un hecho ilícito. Que ello, merece un análisis minucioso, dado que resulta ser uno de los temas más conflictivos del derecho penal, por cuanto la circunstancia de establecer sus limitaciones no ha quedado plenamente consolidada en la doctrina, causando dificultades para la jurisprudencia y la ciencia. Es así, que la dogmática penal ha establecido criterios de diferenciación, mediante teorías, no solamente a los fines de determinar la actuación que tuvo cada persona en el hecho delictivo, sino también, y tanto o más relevante aún, la pena que le pudiera corresponder por ese hecho.

Con lo expuesto, se exige que la clase magistral remita a la epistemología de la disciplina, que se logren establecer relacionales con contenidos más distantes, situando el contenido en un marco amplio, polemizándolo con diferentes puntos de vista[4]. Ante ello, se fomentará el estudio de la problemática (autoría y participación) que involucra al derecho penal con espirito crítico como herramienta para el cambio social pacifico, en referencia al modelo de formación jurídica aquí adoptado.

En este punto anticipa Finkelstein que el docente se encuentra con el desafío de que el/la alumno/a vaya comprendiendo lo que se les dice al mismo tiempo que siga escuchando nuevas y más complejas ideas, es decir deberá conectar cada nueva pieza de información con las que ya han sido expuestas. Esto implica diferenciar temáticamente esa nueva pieza de información de las anteriores, relacionarlas entre ella, juzgar su relevancia en función de los objetivos propuestos mientras siga escuchando[5]. En esas circunstancias comprender resulta difícil. Sin embargo, mientras que el/la profesor/a se anticipe a la situación relatada, la clase magistral no implica un problema en sí mismo, pues con ayuda de algunas herramientas como las preguntas iniciales[6] facilitaremos el proceso de aprendizaje de los/las alumnos/as mediante el diálogo abierto al grupo plenario.

Así llevando a la práctica docente el concepto de "buenas preguntas" elaborado por Litwin [7] y compartido por Finkelstein[8], la pregunta inicial aludirá al campo de trabajo en cuestión, ubicando al nuevo tema en un plano general para que después se pueda focalizar en sus aspectos particulares a medida que se va desarrollando. En este sentido se pueden sugerir preguntas para que se estimule el recuerdo de la teoría del delito (que fue visto con anterioridad) y para que le den sentido a lo que se desarrollará a continuación[9]. A título de ejemplo se les puede preguntar a los/las alumnos/as: ¿Para que un delito sea considerado como tal que elementos debe comprender? (Acción, típica, antijurídica y culpable), lo que a esta altura de la cursada deberían responder correctamente.

Igualmente, como estrategia didáctica, con el objeto de captar la atención de los/las alumnos/as, y así salir de la monotonía de las clases magistrales que suelen caracterizar a las primeras clases de la asignatura, en el desarrollo de la clase se propondrá el estudio y análisis de un caso hipotético para

[4]Litwin, 2008, p.32.
[5]Finkelstein, 2007, p.6
[6]Litwin, 2008, p.32.
[7] Ob. Cit. p. 81.
[8]Finkelstein, 2007, p.15.
[9]Ob. Cit. p 80/3.

trabajar en equipo. La adaptación de esta estrategia es interesante para el tratamiento del tema complejos como el que aquí expone[10].

Se estima que haga una exposición un representante por cada grupo formado, que cuente la resolución del caso y que invoque sus razones. Los grupos que van oyendo la exposición de sus compañeros/as podrán identificar similitudes y diferencias con su resolución. En cada caso podrán hacer anotaciones para rectificar o ratificar su entendimiento sobre el tema. Durante esta actividad se espera provocar en los/las alumnos/as una discusión y reflexión tanto individual como colectiva a la vez que despertar el interés por el tema. En el debate el/la profesor/a adopta el papel de guía, estimulando a través de preguntas la búsqueda de distintas exposciciones que favorezcan una resolución que mejor se adecue al mismo[11].

En este entendimiento se articula otro puente entre teoría y práctica pues no sólo resultaría más sencilla la aplicación de las abstracciones[12] que surgen de las teorías del delito, para profundizar su debida comprensión[13], sino que también resultarían provechosos para lograr la vinculación del tema de autoría con los otros estratos de la teoría del delito.

En la misma línea, sostiene Litwin que con dichas estrategias se favorecen los procesos de integración y también se promueven procesos reflexivos tanto grupales como individuales. En efecto, para la autora: "*Integrar, en las manifestaciones de los docentes, significa que los estudiantes doten de sentido al conocimiento adquirido. Esto es, que reconozcan su origen, su valor, y su vinculación con otros temas o problemas (…). En síntesis, integrar es, desde la perspectiva del conocimiento relacionar" (2008, p.73)*.

A través de los casos los/las alumnos/as deben resolver el problema utilizando nuevos conocimientos y vincularlos con los saberes previos de la teoría del delito. De esta forma, deberán distinguir que una situación mediante el cual sus modelos mentales de derecho penal que fueron socialmente construidos y alimentados por los medios de comunicación, no les funcionan. Es decir, se les brinda herramientas para cuestionar el conocimiento social, científico y judicial en estrecha relación con el modelo activista de formación jurídica que busca que los/las alumnos/as adquieran un espíritu crítico del derecho con sentido solidario.

Los/as estudiantes no sólo desarrollan y consolidan aprendizajes sino que se les enseña el valor de la ayuda, del trabajo solidario, el aprender a respetar y consensuar opiniones diversas y el diseño compartido de propuestas y cursos de acción. La tarea del docente en las actividades de los grupos debería limitarse a la ayuda óptima para alentar a los/las estudiantes a que participen, solamente en los casos en que la dinámica no favorezca la integración de todos. Por ejemplo yendo grupo por grupo a preguntar ¿cómo van con la resolución del caso?, ¿A qué acuerdo llegaron? Haciendo hablar a una persona diferente de la que siempre participa en la clase.

Finalmente, a modo de cierre, por medio de una interrogación didáctica se posibilitara recapitular los contenidos fundamentales y reflexiones que puedan surgir en tal sentido, escogiendo algunas

[10]Litwin, 2008, p.47
[11]Ob. Cit. p. 40.
[12]En el punto, comparto las conclusiones alcanzadas por Bullard, A. y Mc Lean, A. en "La enseñanza del Derecho: ¿cofradía o archicofradía?", Academia: Revista sobre la enseñanza del Derecho; año 7, nro.13, Bs.As., 2009, pp.21/47, en cuanto a que actualmente está perdiendo vigencia la eterna dicotomía entre teoría y práctica a favor de una visión integradora que conjugue ambos aspectos.
[13] Consideró que la educación universitaria debe orientarse y focalizarse en desarrollar procesos más inductivos cercanos a la experiencia para que, de esta manera, los alumnospuedan tomar contacto con sus intereses y necesidades y así poder equilibrar el rol puramente cognitivo que la facultad hoy impone.

preguntas centrales que generen en los/las alumnos/as buenas intervenciones y no sólo preguntas evaluativas. Las preguntan permiten identificar si el tema fue entendido, ayudando a despejar dudas del tema complejo (Finkelstein, 2007).

El docente organiza distintas preguntas de manera que todos los/las alumnos/as se sientan estimulados por responder, ya que es posible que algunos se sientan más estimulados a responder preguntas de tipo convergente y otros de tipo evaluativo. La idea es que el profesor genere un clima en el aula de confianza, propiciando el intercambio. Se debe evitar incurrir en las apreciaciones personales del profesor y así seleccionar siempre a los mismos alumnos/as para que respondan, que generalmente responden correctamente[14]. El/la profesor/a debe optimizar la respuesta parcialmente correcta, es decir, pedir aclaración o ampliación cuando la respuesta presenta inadecuaciones. Supone reconducir la pregunta de manera de favorecer la reestructuración cognitiva del alumno/a. De esta forma, se logra la participación del resto de los/las alumnos/as. Además el/la docente debe prestar atención a las respuestas y no interrumpir al/la alumno/a en su desarrollo, en todo caso reconducirla.

El/la profesor/a puede preguntar al estilo convergente, planteando por ejemplo "*¿Desde el punto de vista de la gravedad de la pena, el partícipe puede ser condenado con la misma pena que el autor en sentido estricto, como sucede con el partícipe primario (art. 45 del Código Penal)?",* y esperando que el/la alumno/a responda: "*Si, porque la distinción es sólo conceptual. Pero la más importante consecuencia de la distinción dogmática entre autor y partícipe es que la punibilidad del partícipe, aunque sea la misma que la del autor, depende o es accesoria de la del autor, que es la figura en torno al cual gira la configuración del tipo delictivo*". O bien, del estilo de pregunta evaluativa podrá realizar el siguiente interrogante: *"¿Cuál es la distinción entre la autoría mediata de la inducción y cooperación?"* y el/la alumno/a podría responder: "*En el caso de la autoría, se trata siempre de un hecho propio, en cambio en las otras dos se trata de la participación en un hecho ajeno".*

El/la profesor/a concluye el tema de autoría y participación explicando que resulta ser uno de los temas más conflictivos de derecho penal, dado que la circunstancia de establecer sus limitaciones no ha quedado plenamente consolidada en la doctrina, quedando un largo camino por recorrer, de esta forma se hace referencia a la originalidad didáctica, cerrando la clase proponiendo a los/las futuros abogados/as que profundicen e investiguen los interrogantes que aún no han sido zanjados[15].

Luego, el/la profesor/a encomienda para la próxima clase un recurso no tradicional[16] en el área del derecho para lograr el cometido de articular teoría y práctica, la realización de un simulacro en base al tema visto en clase, mediante una obra teatral que sea una adaptación del CASO ALAKRANA[17]. De esta forma se espera continuar favoreciendo el proceso de comprensión al interpretar los distintos roles e identificarlos.

En los/las alumnos/as se fomenta interés lúdico por el tema[18], quienes entusiasmados continúan profundizando e investigando el contenido, ya que fue una clase en que los alumnos han tenido arduo trabajo cognitivo, la idea es que la próxima clase sea distendida y recreativa. También se fomenta en los/las alumnos/as el trabajo en equipo, pues se deben reunir por fuera del aula, cuyos beneficios ya fueron explicados con anterioridad.

---

[14]En el mismo sentido Camilloni, 1989.
[15]Maggio, 2012, p 59.
[16]Ídem.
[17] Toman conocimiento de los hechos a través de una noticia periodística:https://elpais.com/elpais/2011/05/03/actualidad/1304410645_850215.html
[18]Litwin, 2008, p.51.

Por último, como afirma Celman será importante valorar el conocimiento promovido en la clase a la hora de evaluar. Es posible pensar en construir instancias evaluativas capaces de evidenciar los procesos de sistematización de información, indagación, problematización, relaciones de categorización, generalización, diferenciación, inducción y deducción de principios, etc, si se ha trabajado en tal dirección antes durante el período de aprendizaje y enseñanza[19].

3) Reflexiones finales:

En primer lugar, considero que no existe una única fórmula para que las/os estudiantes de la carrera de abogacía desarrollen su capacidad para resolver problemas complejos del derecho penal; piensen, razonen y argumenten con espíritu crítico y manejen con precisión el lenguaje técnico.

En efecto, creo que para incentivar el desarrollo de esas habilidades es necesario contar con sentido crítico, flexibilidad y creatividad. A su vez, el aprendizaje es un proceso complejo que debe ser (re)contextualizado y apostamos a que –contrariamente a lo que postulan los educadores más tradicionalistas– las/os alumnas/os tengan una participación más activa en el sendero del aprendizaje.

Asimismo, entiendo que es necesario escoger –y limitar– los contenidos explicitados a enseñar y –al mismo tiempo– incluir aquellos más idóneos para fomentar otras destrezas y habilidades para el desarrollo profesional de los/las abogados/as.

Por otra parte, no se puede desconocer que las/os alumnas/os poseen saberes previos y que, por ello, debemos trabajar como facilitadoras/es, orientadoras/es y creadoras/es de redes de conexión a fin de tender puentes con nuestras/os estudiantes. Ello, con el marcado propósito de allanar el camino hacia la comprensión profunda, la conexión de saberes y, fundamentalmente, el estímulo del pensamiento crítico.

En tales condiciones, se advierte que uno de los peligros que encierran los métodos de enseñanza que proponemos modificar es creer que los procesos de enseñanza y aprendizaje son lineales. No obstante, –afortunadamente– aquellos toman rumbos inesperados.

Indudablemente, este sinuoso camino que elegimos recorrer nos invita a redoblar nuestros esfuerzos para fomentar que nuestras/os estudiantes puedan desarrollar las habilidades y destrezas que deberán poner en práctica como profesionales graduadas/os. Por ello, consideramos que es muy valioso destinar parte del tiempo que dedicamos a formarnos para ser mejores docentes, reflexionar acerca de nuestras experiencias y generar un espacio de intercambio que permita enriquecer el debate y construir estrategias superadoras.

En definitiva, en este breve ensayo traté de delinear algunas estrategias que desarrollamos en la Facultad en pos de contribuir a que los/as futuras/os profesionales puedan aprender el estudio de la problemática (autoría y participación) que involucra al derecho penal con espirito crítico como herramienta para el cambio social pacífico.

Bibliografía

Bullard, A. y Mc Lean, A. en “La enseñanza del Derecho: ¿cofradía o archicofradía?”, Academia: Revista sobre la enseñanza del Derecho; año 7, nro.13, Bs.As., 2009

[19]Celman, 1998, p.41.

Camilloni, Alicia: “Las apreciaciones personales del profesor”, Facultad de Filosofía y Letras UBA, Mimeo, 1989.

Cardinaux, Nancy y Clérico, Laura: “Formación docente universitaria y su relación con los "modelos" de formación de abogados”, cap II, publicado en AA VV, De Cursos y de formaciones docentes. Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA, 2005.

Celman, Susana: “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en conocimiento? en Camilloni, A, Celman, S, Litwin, E, Palou de Mate, M.: La Evaluación de los aprendisajes en el debate didacticocontemporaneo”, Ed. Paidós, Bueno Aires, 1998.

Finkelstein, Claudia “La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica”, publicado como Cuadernos de Cátedra. Secretaría de Publicaciones FFyL – UBA, 2007.

Litwin, Edith: “El oficio de Enseñar: condiciones y contextos”, Ed. Pidós, Buenos Aires, 2008.

Maggio, Mariana: “Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad”, Ed. Paidós, Buenos Aires, 2012.

Mazza, Diana: “EL SENTIDO DE LA ENSEÑANZA (Partes I y II): Una mirada sobre lo que sucede dentro de las aulas: De la obsesión por la eficacia hacia la complejidad del medioambiente”, artículo publicado por la Revista Noticias, Editorial Perfil el 6 y el 13 de diciembre de 2014.

La práctica preprofesional en la carrera de derecho.
Hacia la innovación docente-laboral.

Dr. Teodoro Yan Guzman Hernández*

I- INTRODUCCIÓN

La preparación del estudiante universitario para enfrentar la vida laboral es uno de los retos fundamentales que tiene la Universidad hoy en día. Este nudo gordeano se debe a diversos factores, que van desde condicionamientos macros, como son los sistemas y modelos educativos hasta los de índole micro, relacionados con la implementación de determinados programas de estudio.

Si a lo largo de tres siglos se han enfrentado en Cuba incontables problemáticas como han sido el pensamiento escolástico, la supresión de la carrera de los estudios universitarios, la sovietización del plan de estudio, el positivismo dogmático, por solo mencionar estos, en la actualidad, disminuir cada vez más, el distanciamiento entre el pensamiento teórico y la investigación, durante el estudio de la carrera, y el ejercicio de la profesión, ocupa un lugar importante. En los límites de los planes de estudio de la carrera de Derecho, esta cuestión ha tenido su propio devenir.

Elactualcontextoylosavanceslogradosenlavinculacióndelaenseñanzaconlapráctica delaprofesiónporpartedelestudiante,parecenindicarunnuevoderrotero.Elobjetivo del presente trabajo es realizar un somero examen sobre cómo se ha visto este vínculo a lo largo de los planes de estudios de la carrera de Derecho y mostrar algunos de los avances que ha logrado la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana, centro rector de los estudios de esa ciencia en Cuba, a través de la Disciplina Principal Integradora (en lo adelante disciplina integradora).

Palabras claves: práctica preprofesional, disciplina integradora, Derecho, planes de estudio.

II- LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LOS PRIMEROS PLANES DE ESTUDIO

La Constitución de 1976, colofón del proceso de institucionalización revolucionaria (1959-1976), trajo consigo que el programa de estudios de la carrera de Derecho de 1940 quedara inadecuado ante la nueva realidad. El primer plan de estudios (1976-1987) se denominó Plan A. Según Delgado (2017) se trataba de un plan muy elemental, basado en consideraciones empíricas, con una reducción notable de horas lectivas y compuesto por las más esenciales asignaturas básicas.

El Plan A y su sucesor, el B (1987-1994), previeron asignaturas que intentaron complementar a las asignaturas básicas de la carrera y ofrecer al estudiante herramientas para el futuro desempeño profesional. Estos son los casos de Psicología, Redacción de instrumentos jurídicos e Introducción a la especialidad. Esta última tenía dentro de sus contenidos la información científica y su importancia para el trabajo científico del jurista, a través de ella se comenzaban a dar los primeros pasos hacia la formación del componente investigativo del estudiante de Derecho.

Después del triunfo de la Revolución y antes de la aprobación del Plan de estudios A, las prácticas de producción se realizaban desde el primer año de la carrera. En ese año académico los estudiantes permanecían en una empresa estatal durante un período, en un área vinculada a la producción.

* Prof. Titular de Derecho constitucional y Teoría del Derecho y Prof. Principal de la Disciplina principal integradora, de la Facultad de Derecho de la Universidad deLa Habana. yan@lex.uh.cu

Estas prácticas estaban intencionadas a inculcar en los estudiantes determinados valores asociados al trabajo, como la responsabilidad social, la disciplina laboral y el compromiso revolucionario.

A partir del Plan A, esta dinámica cambió y los estudiantes de primer año realizaron sus prácticas de producción en una unidad de la Policía Nacional Revolucionaria. Ya en el segundo y tercer año de la carrera, el estudiante se incorporaba a un bufete colectivo, donde se practica la abogacía, a un tribunal popular o a una fiscalía. Salvo en la Policía, no había una distinción predeterminada de áreas del conocimiento. El estudiante podía vincularse al ejercicio práctico del derecho civil, penal o incluso ambos, lo que dependía de la dinámica particular del ente receptor, del interés del estudiante en aprender determinada materia y de la disposición de un tutor que le fuera asignado. En el cuarto año de la carrera, el estudiante se encontraba venciendo las asignaturas propias de la asesoría jurídica y realizaba sus prácticas en una empresa.

El Plan de estudios C (1995-2000) perteneció a los llamados planes de "tercera generación". Estos tuvieron como propósito desarrollar en los futuros licenciados un perfil ocupacional amplio, apoyados en el desarrollo de habilidades profesionales, sin descuidar la formación teórica fundamental, estuvieron caracterizados por la actualización científico-técnica y la vinculación de profesores y estudiantes con la práctica productiva y de servicios (Pérez, 2002). Con el Plan C se dotó al *pensum* de un componente investigativo y práctico, con el propósito de que tributaran a la formación de habilidades profesionales. El Plan de Estudio C constituyó el resumen de la voluntad académica encaminada a brindar un alto contenido científico a los estudios de Derecho (Comisión de Carreras, 1994).

Desaparece la vieja denominación de Prácticas de producción, en lo adelante se denominaría Prácticas preprofesionales. Se comienzan a sectorizar por áreas de conocimiento, según los objetivos horizontales de los años académicos. Además, a diferencia de los planes anteriores, contaban con un sistema de conocimientos individualizado por áreas. En el segundo año de la carrera, los estudiantes hacían su práctica laboral en materia civil, en el tercero, en penal y en el cuarto en asesoría jurídica. Desaparecen las asignaturas Psicología e Introducción a la especialidad y se prevén en el currículo de la carrera sendos trabajos de cursos, para el 2do y 4to año, con el objetivo de desarrollar el perfil investigativo de los estudiantes.

III- LA DISCIPLINA PRINCIPAL INTEGRADORA. SU INSERCIÓN EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA CARRERA DE DERECHO

Para Horruitinier (2006), de todas las disciplinas de una carrera, la universidad cubana se identifica por la disciplina integradora, considerada la columna vertebral del proceso de formación. No obedece a la lógica de una o de varias ciencias, responde a la de la profesión (Horruitinier, 2006). Integra diversos contenidos de otras disciplinas de la carrera y trata de responder a las demandas de los empleadores, de ahí que trate de asegurar que el estudiante domine los modos de actuación esenciales del profesional.

En la mayoría de las carreras universitarias es la disciplina de mayor extensión en la carrera, en la medida que puede comenzar en el primer año y concluir en el último con la realización del Ejercicio de culminación de estudios. También es la disciplina con el mayor fondo horario, y es considerada la más importante (Horruitinier, 2006). Su contenido fundamental es investigativo-laboral ya que en ella se combinan la actividad laboral que deben realizar los estudiantes y los trabajos científicos.

Con el Plan C perfeccionado (2000-2007) las prácticas laborales en la carrera de Derecho adquieren la denominación de Ejercicios jurídicos, denominación que aún conserva. Estos se distribuyeron a razón de uno por año, excepto en el último de la carrera, y se integraron por primera vez, en una disciplina que recibió la denominación de *Ejercicio jurídico profesional*. Esta nueva disciplina se caracterizó por tener en cuenta las habilidades que en forma de objetivos aparecían definidas en el "Modelo del profesional", así como en las instancias y niveles en que tenía lugar su concreción, tanto vertical (disciplinas) como horizontal (año académico).

El Plan D (2008-2017), incorporó contenidos relacionados con los modos de actuación profesional, que estaban agrupados en otras disciplinas. En este propósito fue un plan de estudios parcelario, a la vez que importó hacia la disciplina integradora asignaturas que estaban relacionadas con el quehacer jurídico en el ámbito jurisdiccional y que tradicionalmente estaban dentro de otras disciplinas de la carrera. Esto se debió en parte a la prevalencia en la Comisión de carrera de criterios de los procesalistas y de docentes vinculados a la actividad en los tribunales, la fiscalía y los bufetes colectivos. Se sustituyó la nomenclatura de la disciplina por la de *Fundamentos teóricos y prácticos del desempeño jurídico.*

Esta nueva visión de la disciplina integradora trató de articular componentes teóricos, prácticos e investigativos. Como parte del primero comprendió a las asignaturas Metodología de la Investigación Jurídica y Derecho Notarial, así como a todas las materias procesales. El componente práctico seguía articulándose a través de los Ejercicios jurídicos, llamados a conseguir la realización de los distintos modos de actuación de la profesión (Comisión de carreras, 2008), mientras el investigativo se garantizaba a través de dos trabajos de curso, en los cuales el estudiante debía desarrollar un ensayo cumpliendo determinados parámetros metodológicos.

La nueva configuración de la disciplina integradora alcanzaba a los Ejercicios de culminación de estudios, que se limitaban al examen Estatal y el trabajo de diploma. El primero como variante generalizada y ordinaria de culminación de estudios y el segundo, como forma excepcional, para los estudiantes que hubiesen demostrado un rendimiento académico superior a un determinado índice académico (superior o igual a 4,75 de 5 posible) o hayan obtenido resultados investigativos durante la carrera, con un índice académico superior o igual a 4.50.

La pretensión de la nueva disciplina integradora era que el estudiante adquiriese las habilidades de la práctica, no como instrumentos o herramientas técnicas en sí mismas, sino vinculándolas en todo caso con los fundamentos teóricos, científicos y doctrinales en que se deben sustentar (Comisión de carrera, 2008).

Las altisonantes pretensiones del Plan D con la disciplina integradora no pudieron alcanzarse. El Dictamen No. 223/2014 del Ministerio de Educación Superior, como resultado de los criterios emitidos por la Comisión carrera durante los primeros años de su implementación, despojó a la disciplina de todas aquellas asignaturas diferentes a los Ejercicios jurídicos (prácticas pre-profesionales), reubicándolas en las mismas disciplinas que tenía el Plan C y el Plan C perfeccionado, a excepción de la novedosa Otros procesos, que terminó disuelta en los programas de las asignaturas Derecho económico, Derecho administrativo y Derecho laboral. No obstante, tanto los trabajos de cursos como el Ejercicio de culminación de estudios se mantuvieron en la estructura organizativa de la disciplina integradora.

La principal ganancia de la disciplina *Fundamentos teóricos y prácticos del desempeño jurídico* fue el aumento de su fondo horario, y desde un punto de vista práctico, la adición del Ejercicio jurídico V en el último año de la carrera, lo que permitió que el estudiante en la última fase de la carrera,

realizara prácticas pre-profesionales. Desde un punto de vista metodológico, debido a la propia distribución de las asignaturas en el currículo de la carrera, los estudiantes estaban en mejores condiciones para adquirir habilidades en la asesoría jurídica vinculada a las empresas –la gran perdedora del Plan D–, pues el Ejercicio jurídico V podía realizarse al finalizar las asignaturas teóricas o incluso, de manera alternada. La pretendida integración de los contenidos teóricos con los que generaban los minuciosos programas de la disciplina integradora no se logró, las prácticas pre-profesionales continuaban al estilo de los planes de estudios precedentes, lo que salió a relucir en las encuestas de satisfacción que se realizaban cada año académico a los estudiantes. En otro sentido los empleadores manifestaban su inconformidad respecto al graduado, en el sentido que al comenzar su vida laboral demostraban suficientes conocimientos teóricos pero escasas habilidades de la profesión.

IV- EL PLAN DE ESTUDIOS E, LA DISCIPLINA INTEGRADORA Y SU ACTUAL IMPLEMENTACIÓN.

El Plan de Estudio E se inserta en algunas de las exigencias del Plan Bologna, de ahí que la carrera de Derecho, en la actualidad se desarrolla en cuatro años académicos. El Plan E disminuyó gradualmente las horas lectivas presenciales, elevó el tiempo de trabajo independiente y de práctica integradora, combinándolo con el trabajo científico- investigativo (Comisión de Carreras, 2017).

En este contexto la disciplina integradora cambia nuevamente su denominación, esta vez al de *Ejercicios para el desempeño profesional*. Mantiene en su integración a los Ejercicios jurídicos; se reduce formalmente, el perfil investigativo curricular, a un único trabajo de curso y, sigue comprendiendo al Ejercicio de culminación de estudios. El Plan E mantiene entre sus propósitos lograr la mayor integración entre teoría, práctica e investigación, mantuvo la filosofía que inspiró el Plan D, de no configurar un currículo propio en el entendido de que los estudios de Derecho en el país carecen de particularidades territoriales especiales que justifiquen el diseño de uno propio para algunos centros (Comisión de Carreras, 2017).

En la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana, desde la disciplina integradora se ha venido prestando mucha atención al desarrollo de las habilidades técnicas o prácticas en los estudiantes, y se ha potenciado la vinculación de los departamentos docentes con las unidades docentes y las entidades laborales de base, no solo a través de las tradicionales prácticas laborales –cuya denominación de Ejercicios jurídicos continúa con el Plan E–, sino también a través de la implicación de los estudiantes en las tareas de impacto y en determinadas acciones extracurriculares, en las cuales deben hacer valer las habilidades técnicas adquiridas junto a los conocimientos teóricos aprehendidos.

En lo relativo a los Ejercicios de culminación de estudios, de manera anticipada, la disciplina integradora implementó lo que establece el Reglamento de trabajo docente- metodológico de la Educación Superior, en lo relativo a que en "los planes de estudio E, se pueden diseñar otros tipos de esta evaluación, por ejemplo, ejercicios profesionales, proyectos u otros, en correspondencia con los objetivos de la carrera en cuestión y las características del contexto" (Ministerio de Educación Superior, 2018).

Desde hace dos cursos académicos, aun en el marco del Plan D, la Facultad de Derecho diversificó los Ejercicios de culminación de estudios y ha potenciado los que vinculan al estudiante a los organismos y entidades laborales de base. Para ello ha garantizado que los estudiantes, desde su penúltimo año de estudio se inserten laboralmente y se preparen para la culminación de estudios, en

el propio organismo o entidad laboral de base, con un acompañamiento teórico y metodológico de los departamentos docentes, garantizándose así el diálogo teórico-práctico entre los docentes y los empleadores.

El objetivo general de la disciplina integradora es formar en los estudiantes los hábitos, habilidades y las convicciones éticas, profesionales y políticas propias de un jurista, así como cumplir un adiestramiento adecuado en las cuestiones técnicas y prácticas de la profesión, que les posibilite desempeñarse eficazmente en la detección y solución de los problemas inherentes a los diferentes campos de acción del Derecho (Comisión de Carreras, 2017).

Los Ejercicios jurídicos toman como base los objetivos horizontales a cumplimentarse en cada año académico, su organización se hace de manera flexible, de manera tal que se puedan adecuar a las circunstancias y a las demandas de las entidades laborales de base y las unidades docentes. En este sentido se concibieron como estrategias, la concepción e instrumentación progresiva de los Ejercicios jurídicos en correspondencia con los objetivos vencidos, las habilidades adquiridas y las conocimientos teóricos obtenidos por los estudiantes de pregrado. No obstante, se han tenido en cuenta las necesidades de las unidades docentes y las demandas particulares de determinadas entidades laborales de base, que se canalizan a través de las denominadas tareas de impacto.

Un ejemplo de lo anterior, es la vinculación directa de los estudiantes del penúltimo y último año de la carrera en el control interno que realiza la Contraloría General de la República (CGR), a los contratos económicos de un grupo de empresas estatales. Para asumir este tipo de actividades los estudiantes reciben una preparación metodológica y teórica por especialistas de las entidades laborales y profesores de la Facultad. Las tareas de impacto, según sus objetivos, pueden equivaler a la realización del Ejercicio jurídico correspondiente al año académico.

Algunas de las estrategias que ha seguido la disciplina integradora han sido estimular al máximo la inserción laboral de los estudiantes de pregrado en las unidades docentes y en las entidades laborales de base, especialmente a partir del penúltimo año de la carrera. Hace tres cursos, los estudiantes de la carrera de Derecho en La Habana se insertan laboralmente en las unidades docentes y las entidades laborales de base, alternando el trabajo con el estudio, en la segunda parte de cuarto año y durante su quinto año. En este diseño, los estudiantes pueden ser contratados laboralmente y ocupar una plaza de técnico jurídico, o de asistente fiscal o secretario judicial en los casos de los que se vinculan a la fiscalía y los tribunales, respectivamente, por ello pueden recibir una remuneración salarial.

Otras estrategias han sido concientizar a los estudiantes respecto a la posibilidad de “construir” su propio perfil preprofesional, a partir de su inclinación hacia determinado modo de actuación de la profesión, lo que deberá repercutir en la selección del tema de su trabajo de curso, en la realización de investigaciones extracurriculares y en la identificación de algún modo de actuación de su preferencia, para su inserción laboral desde 4to año de la carrera. Tambien se ha buscado relacionar las asignaturas optativas, el plan de trabajo de los alumnos ayudantes, los proyectos de investigación de los departamentos y las demandas investigativas del sector jurídico. La disciplina integradora estimula los proyectos de investigación que pueden solucionar problemáticas inmediatas de las unidades docentes y las entidades laborales de base. Si bien los trabajos de curso (en el Plan E, solo uno) se ubican en un determinado año académico, esta ubicación operaría en un sentido formal, pues el estudiante puede realizarlo antes o después. El departamento docente será quien valide los resultados y el cumplimiento de los objetivos, en función del perfil investigativo que debe desarrollar el estudiante.

V- CONCLUSIONES

El problema del diseño de la disciplina integradora no está resuelto del todo en la educación superior en Cuba (Horruitiner, 2006), aunque progresivamente se evidencia un proceso evolutivo en los cinco planes de estudio. La Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana, no obstante los avances que puede mostrar, todavía debe vencer innumerables obstáculos para que la formación preprofesional del estudiante, a través de la disciplina integradora, ubique la enseñanza del Derecho en Cuba en un eslabón superior.

VI- BIBLIOGRAFÍA:

Delgado Vergara, Teresa (2017): La enseñanza del Derecho en Cuba, Florida Journal of International Law (29, Iss. 1), pp. 1-8.

Horruitinier Silva, Pedro (2006): La universidad cubana: el modelo de formación. Editorial Félix Varela, La Habana, pp. 249. Disponible en: http://roa.ult.edu.cu/bitstream/123456789/3719/3/DC_Horruitiner.pdf

Pérez Macías, Ignacio Ángel (2002): La enseñanza del Derecho en Cuba (1959-2002). Apuntes y reflexiones. Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija (5), pp. 459-498. Disponible en: https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/1025

Comisión Nacional de Carreras (1994): Plan de estudios C, perfeccionado (s/e).
_____(2008): Plan de estudios D, perfeccionado (s/e).
_____ (2017): Plan de estudios E, perfeccionado (s/e).
_____(2018): Resolución No. 2/2018 "Reglamento de trabajo docente-metodológico de la Educación Superior". Disponible en: https://www.mes.gob.cu/es/resoluciones

Tejiendo las Relaciones Internacionales: desafíos de la enseñanza de la disciplina

Magdalena Bas Vilizzio*
Mónica Nieves**

"Quien escribe, teje. Texto proviene del latín, "textum" que significa tejido.
Con hilos de palabras vamos diciendo, con hilos de tiempo vamos viviendo.
Los textos son como nosotros: tejidos que andan."
Eduardo Galeano

1. Punto de partida

El sistema internacional se caracteriza por la heterogeneidad y multiplicidad de actores y una agenda extensa y menos jerarquizada (Tomassini, 2006), temas que impactan directamente en las Relaciones Internacionales, disciplina que clásicamente se ha centrado en el comportamiento de los Estados. Sin embargo, en la actualidad el sistema internacional atraviesa por tres crisis, que demuestran, entre otros aspectos, la importancia del análisis de nuevos actores. La primera crisis se manifiesta con el crack de 2008: la ruptura de la burbuja inmobiliaria en Estados Unidos y su expansión al sistema financiero internacional, es la crisis de la globalización. Si bien la globalización no se desvanece en 2008, comienzan a manifestarse cambios en un sistema internacional estructurado en torno al debilitamiento del Estado frente al fortalecimiento de los actores no estatales; la dispersión o descentralización del poder; las nuevas dinámicas de dependencia, desigualdad, dominación y exclusión (del Arenal, 2009).

Al fenómeno anterior debe sumarse la crisis de legitimidad del multilateralismo, en términos jurídicos y sociológicos, y más recientemente la crisis que desató la expansión global del nuevo coronavirus (covid-19). En este marco es posible afirmar que las Relaciones Internacionales son una disciplina desafiante, y por ende su enseñanza también lo es. En el 101 aniversario de la disciplina, el desafío de su enseñanza se manifiesta tanto por el dinamismo de los hechos, que lleva a la constante necesidad de actualizar programas y planes de estudio, como por los retos que representan la didáctica universitaria en la actualidad: incorporación de nuevos recursos al aula (presencial o virtual), desarrollo de estrategias de enseñanza a grupos numerosos, impulso de competencias que permitan pasar del conocimiento de libros al mundo real (competencias digitales, resolución de problemas, pensamiento crítico, creatividad, etc.).

En vista de lo anterior, metodológicamente este trabajo parte de los aportes de Ausubel desde la teoría del aprendizaje significativo. Conforme al autor, *"la esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe"* (Ausubel, 1976: 59). El centro del aprendizaje se encuentra en el estudiante pero con el apoyo o guía del docente, cuyo rol es tender puentes cognitivos mediante ideas inclusoras que propician la asimilación del nuevo conocimiento. El aprendizaje significativo cobra especial relevancia en el caso de disciplinas como las Relaciones Internacionales, en cuyos márgenes tienen lugar intersecciones con otras disciplinas, como ser el Derecho Internacional, la Economía Política Internacional, la Sociología, la Ciencia Política, la Ecología Política, los Estudios Culturales, la Historia, entre otras.

* Universidad de la República, Sistema Nacional de Investigadores (Uruguay). magdalena.bas@fder.edu.uy
** Universidad de la República (Uruguay). E-mail: monica.nieves@fder.edu.uy

En el 2020, el estallido de la pandemia y el pasaje disruptivo de la enseñanza presencial a la enseñanza virtual generó una oportunidad para replantearse las técnicas y estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, repensar la enseñanza de las Relaciones Internacionales es un proceso mucho más profundo que planificar una clase sincrónica en un aula virtual. Con estas ideas en mente, este trabajo busca analizar los desafíos de la enseñanza de las Relaciones Internacionales, respondiendo a las siguientes preguntas: 1) ¿Cuáles son los nuevos temas en las Relaciones Internacionales y cómo impactan en la enseñanza de la disciplina?; 2) ¿Cuál ha sido la experiencia en la Licenciatura en Relaciones Internacionales de la Universidad de la República durante el año lectivo 2020?

2. Nueva agenda internacional, nuevos actores, ¿nuevos temas?

Como se señalaba anteriormente, tres crisis que cruzan transversalmente el sistema internacional actual: la crisis de la globalización, la crisis del covid-19 como una crisis dentro de la anterior (Sanahuja, 2020) y la crisis del multilateralismo. Estas son una muestra de por qué no es posible navegar las aguas del presente con mapas antiguos, en otros términos, de por qué no es posible analizar las Relaciones Internacionales de hoy con la visión del siglo pasado. ¿Cuáles son las nuevas aguas que surcan las Relaciones Internacionales como disciplina? ¿Cuáles son los nuevos mapas que la navegación actual requiere? En líneas generales, los nuevos temas pueden categorizarse en dos grupos: aquellos vinculados a la existencia de una agenda amplia y diversa, y aquellos relativos a la dispersión del poder en nuevos actores. Si bien ambos aspectos presentan una profunda imbricación, a los efectos didácticos se analizarán de manera separada y se ejemplificará cada caso.

En función del origen y la evolución epistemológica de la disciplina, algunos autores han afirmado que las Relaciones Internacionales son una disciplina securitizada. En ese contexto, escapar del *mainstream* teórico, avanzar en función de la búsqueda de otras lupas y explorar la transversavilidad disciplinar, no ha sido sencillo y se ha enfrentado a múltiples resistencias.

En los años noventa queda en evidencia la limitación de los enfoques clásicos de los Estudios Internacionales de Seguridad (EIS) (Verdes-Montenegro, 2015). Ya no será suficiente realizar el abordaje de la seguridad desde la perspectiva del Estado, el eje se traslada al individuo con la irrupción de la noción de seguridad humana. En relación a las nuevas agendas, aparecen otras formas de comprender la seguridad en función a tres ejes interrelacionados: seguridad, paz y desarrollo. Con el impulso de la Escuela de Copenhague y la teoría de la seguritización (Buzan,Wæver, de Wilde, 1998), otras corrientes como la post-estructuralista y la teoría feminista hacen foco en la lógica discursiva de la seguridad (Verdes-Montenegro, 2015).

En estos términos, la aproximación al objeto de estudio de las Relaciones Internacionales conlleva una creciente dificultad en función no solo de su constante transformación, sino de las nuevas dinámicas que adquiere la sociedad internacional. La complejidad es mayor aún, si se considera a la sociedad virtual como dimensión de la sociedad, es tanto escenario donde se reconfiguran no solo el rol de los actores, sino sus interacciones y relaciones de poder. En este contexto y con el fin de interpretar los nuevos mapas de navegación, se vuelve imprescindible asimilar que las dinámicas de la sociedad internacional se aceleran exponencialmente, y comprender de qué manera se conjugan el espacio físico y el virtual.

Por otra parte, la nueva geografía de poder, como la denomina Sassen (2010) se caracteriza por nuevos actores. Es innegable que el Estado es y ha sido el actor principal de las Relaciones Internacionales, sin embargo, no es el único actor relevante y, en el marco de la globalización, su

poder ha disminuido en detrimento de otros actores como las empresas transnacionales. La crisis global de 2008 trajo consigo el reclamo político del "retorno del Estado" (Sanahuja, 2009: 58), idea antitética a la "retirada del Estado" que Strange (2001) señalaba como característica del modelo que precisamente se comienza a quebrar. Similar reclamo se manifestó con la crisis del covid-19, planteándose la necesidad de Estados que ostenten un rol más activo en la economía y sean capaces de generar un nuevo contrato social (Financial Times, 2020).

No obstante, la idea de "más Estado" no puede analizarse de manera aislada del régimen de solución de controversias inversor-Estado, en cuyo marco se manifiesta la relación de poder Estado-empresas transnacionales. En el siglo XXI, su examen implica una necesaria mirada desde el lente del poder estructural (poder de definir las reglas de juego, o poder sobre qué), más allá del clásico abordaje del poder relacional (poder sobre quién). De esta manera es posible distinguir las características e intereses de los actores tradicionalmente vinculados a la inversión extranjera (Estados, empresas transnacionales), pero también los pueblos que reciben el impacto directo de dicha inversión, esto es, las "voces ausentes" en el arbitraje de inversiones (Perrone, 2019). En tercer lugar, el tema requiere una mirada sistémica, que propicie el estudio de las implicancias a nivel de la gobernanza y del entramado de 3200 acuerdos internacionales que regulan la materia, pero que también traiga al debate los impactos de la pandemia de covid-19 (Bas Vilizzio, 2020).

Una mirada clásica desde el principio de solución pacífica de las controversias, exclusivamente desde el Derecho Internacional, dejaría de lado los diferentes matices de la temática y determinaría un análisis fragmentado. Por tanto, desde el aula, el estudio de los nuevos actores de las Relaciones Internacionales y su relación con los Estados requiere una visión amplia y sistémica, presentando ideas contrapuestas que estimulen el análisis crítico y no la mera repetición de libros. El rol del docente está en apoyar a los estudiantes en el proceso de relacionar de manera significativa conceptos (Ausubel, 1976) entre áreas temáticas con especial énfasis en la interdisciplina (Relaciones Internacionales, Derecho Internacional, Economía Política Internacional, Sociología, Ciencia Política, Ecología Política, los Estudios Culturales, la Historia, entre otras). En definitiva, el docente genera el andamiaje necesario, en términos de Bruner (1978: 254), para construir una opinión propia basada en el análisis crítico de la realidad internacional.

3. De la teoría a la práctica: la experiencia en la Universidad de la República

Los nuevos temas necesariamente requieren de prácticas docentes que mantengan la motivación de los estudiantes al tiempo que generen la necesaria conexión entre los conceptos teóricos y el mundo real (Glazier, 2015: 271). En este camino es imprescindible tener en cuenta que, como sostiene Prensky (2001), los cerebros y la cultura de los jóvenes de hoy son diferentes, por tanto no aprenderán de la misma manera que los estudiantes de "ayer". En esa línea los llamados "nativos digitales" que han nacido con la tecnología, se distinguen de los "inmigrantes digitales", aquellos que se han incorporado más tardíamente a la tecnología. Los "nativos digitales" requieren información inmediata y ágil, privilegian el aprendizaje lúdico sobre el tradicional así como los gráficos antes que el texto, se inclinan por las multitareas y procesos paralelos, en tanto la conciencia sobre el progreso obtenido les reporta satisfacción inmediata.

El año 2020 en la Universidad de la República fue marcado por el estallido de la pandemia de covid-19 en América Latina. Luego de una única semana de las tradicionales clases presenciales, los cursos pasaron a desarrollarse de manera virtual. En este continente no se trató de una solución planificada, sino, como afirma Pedró (2020: 3) se trató de *"la única solución de emergencia para intentar*

garantizar la continuidad pedagógica". En este marco ¿Cuál fue la experiencia en los cursos de la Licenciatura en Relaciones Internacionales? ¿Qué nuevas aproximaciones a las Relaciones Internacionales se introdujeron en los cursos? A continuación se ejemplificará con los casos concretos de tres cursos en diferentes instancias de avance de la carrera (primer, quinto y octavo semestre[1]), en los que las autoras forman parte del equipo docente.

En la asignatura Introducción a la Relaciones Internacionales, la primera de la carrera y por tanto con una asistencia masiva, su abordaje implica en esencia un desafío. Mientras se presentan al estudiante las nociones e instrumentos específicos de la disciplina, se lo debe involucrar con un objeto de estudio dinámico y en constante transformación. El formato elegido para este curso fue el de videoconferencia sincrónica, opción que se fundamentó en la necesidad de generar un vínculo estrecho entre estudiante/docente/carrera, frente al escenario de incertidumbre a raíz de la pandemia por covid-19. Una vez transcurrida la etapa más teórica e instrumental del curso, se recurrió a la referencia de tweets de diferentes académicos, a modo de disparadores para la presentación de temas como los factores que inciden en las Relaciones Internacionales, o bien las interacciones entre actores internacionales.

Otro ejemplo de interés se encuentra en la asignatura Análisis de Coyuntura Internacional, puesto que dado el formato del curso, proponer la elaboración de este tipo de análisis específico presentó otros desafíos. Ubicada en el último semestre de la licenciatura, esta asignatura propone a los estudiantes acercarse a un instrumento nuevo para el análisis de las Relaciones Internacionales. En función de articular lo novedoso con los conocimientos previos se estructuró el curso en varias partes, mediante el formato de videoconferencia sincrónica. En la primera etapa se abordó lo teórico e instrumental, seguido de instancias de taller donde se presentaron los avances alcanzados en la construcción grupal de los análisis de coyuntura. En una tercera etapa se acercó a los estudiantes a temas de agenda internacional. Además de las clases expositivas de los docentes, se propuso un ciclo de charlas virtuales titulado "Diálogos sobre la coyuntura internacional", en las que se posibilitó a los estudiantes el intercambio directo interdisciplinario con especialistas internacionales. La etapa final del curso se dedicará a la presentación y defensa grupal de los análisis realizados.

Finalmente, en la asignatura Práctica de Comercio Exterior (quinto semestre) se buscó incorporar otras aproximaciones a las Relaciones Internacionales, que complementaran el tradicional análisis de texto o resolución de casos prácticos. Se partió de la idea que el mundo actual está marcado por las expresiones visuales de diversa índole, y los "nativos digitales" se comunican de manera habitual mediante ellas (por ejemplo mediante el uso de redes sociales como Instagram, TikTok y YouTube. No obstante, en la enseñanza de las Relaciones Internacionales continúa teniendo una presencia preponderante el uso y análisis de la palabra oral y escrita, fundamentalmente la última. Dentro de las nuevas aproximaciones didácticas es destacable el abordaje estético de la disciplina, promoviendo la incorporación del análisis de imágenes (caricaturas, portadas de revistas, publicidades, series, películas, videojuegos, etc.) y artefactos visuales en tres dimensiones (monumentos, mausoleos, banderas, desfiles, manifestaciones religiosas, etc.).

Ahora bien, el uso de imágenes no reemplaza al texto, por el contrario, agrega complejidad al estudio de los fenómenos internacionales, apela a la emoción y requiere interpretación (Bleiker, 2018). Se presenta el desafío didáctico de enseñar reconociendo que una imagen, incluso si se trata de fotografía documental, no siempre muestra "la realidad tal cual es" sino que existe una separación

[1] La Licenciatura en Relaciones Internacionales en la Universidad de la República tiene ocho semestres de duración.

entre el objeto representado y su representación (Bleiker, 2001). El rol del docente se potencia ante la importancia de crear andamiaje para la comprensión y el análisis crítico, pero también para apoyar en todo aquello que internet no provee: priorizar información, descartar información falsa, clasificarla, etc (Eco, 2007).

En este sentido, en la asignatura Práctica de Comercio Exterior se incorporó el análisis de imágenes en el desarrollo de los contenidos curriculares, especialmente portadas de revistas especializadas como *The Economist*. Adicionalmente, dentro de las evaluaciones sumativas propuestas, una de ellas se enfocó en el análisis de caricaturas de autoría de Kevin Kallaugher (conocido como Kal[2]) relativas a hechos vinculados al comercio internacional (disputa comercial entre China y Estados Unidos, efectos de la pandemia de covid-19 en las relaciones entre Estados, cambio climático y covid-19, rol de Estados Unidos en el comercio internacional). Además de una consigna completa, se agregó una lista de preguntas más frecuentes y rúbrica de evaluación, buscando apoyar a los estudiantes en la realización de la actividad. El análisis debía entregarse en formato audio de máximo 60 segundos, buscando también evaluar otras competencias como la capacidad de síntesis o expresión oral, además de la visión en conjunto de diferentes asignaturas o disciplinas vinculadas[3].

4. Reflexiones finales

Partiendo de los aportes de la teoría del aprendizaje significativo, este trabajo buscó examinar los retos de enseñar Relaciones Internacionales, en particular durante el año 2020 *a posteriori* del estallido de la pandemia de covid-19 e implementación de la virtualidad en los cursos de la Licenciatura en Relaciones Internacionales (Universidad de la República). Como toda disciplina dinámica y fuertemente atada a los hechos, las Relaciones Internacionales tienen como primer desafío el análisis de nuevos temas, que exceden la clásica aproximación teórica y empírica a la disciplina, en particular el estudio del Estado como actor con rol protagónico (incluso en algunos autores, actor cuasi exclusivo) y la agenda internacional enfocada desde la óptica de la seguridad.

La coyuntura internacional actual requiere que la enseñanza de la disciplina proponga al estudiante una mirada desde otros temas, acorde a la existencia de una agenda internacional amplia y diversa, y que introduzca el seguimiento de otros actores, como las empresas transnacionales, las comunidades locales o los movimientos sociales. Para enseñar y aprender Relaciones Internacionales en el 2020 se necesitan nuevos mapas de navegación, esto es, nuevas miradas desde el Sur Global, con equidad de género, aportes desde otras disciplinas y desde teorías que se aparten del *mainstream*.

En este marco, también se buscó analizar la experiencia en tres cursos de la Licenciatura en Relaciones Internacionales. En tanto confluyen en un mismo proceso educativo universitario "nativos digitales" e "inmigrantes digitales" -docentes y también estudiantes-, se hizo necesario conjugar recursos didácticos atractivos y efectivos para la enseñanza de una disciplina, con anclaje en el análisis de textos escritos, incluyendo además otros abordajes como aquellos basados en las expresiones visuales (abordaje estético). De las experiencias presentadas, se concluye que la clave de la planificación (o adaptación) estuvo en la combinación de actividades sincrónicas y asincrónicas, la incorporación de conferencias con especialistas internacionales y el consiguiente diálogo con los estudiantes, así como la introducción de otras formas de abordar la disciplina.

[2] Su trabajo puede encontrarse en https://www.kaltoons.com/portfolio/
[3] Otras actividades realizadas en la materia de referencia pueden verse en Bas Vilizzio (2020b).

En suma, la elaboración de este trabajo constituye un ejemplo de la necesidad de analizar y repensar la práctica docente y "tejer las Relaciones Internacionales" explorando nuevos recursos didácticos e incorporando nuevas aproximaciones y aportes, también desde otras disciplinas, que prioricen el desarrollo del análisis crítico y personal.

Bibliografía

AUSUBEL, D. (1976). Significado y aprendizaje significativo. En: AUSUBEL, D. Y OTROS (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* Ciudad de México: Trillas.

BAS VILIZZIO, M. (2020). *Solución de controversias inversor-Estado en tiempos de covid-19: un acercamiento desde la teoría de la vulnerabilidad.* Afronomics Law, 24 agosto 2020. Disponible en: https://www.afronomicslaw.org/2020/08/24/solucion-de-controversias-inversor-estado-en-tiempos-de-covid-19-un-acercamiento-desde-la-teoria-de-la-vulnerabilidad/

_____(2020b). Enseñar relaciones internacionales en tiempos de covid-19: desafíos didácticos desde la enseñanza virtual. *Análisis Carolina 35/2020*. Serie Formación Virtual. Madrid: Fundación Carolina. Disponible en: https://doi.org/10.33960/AC_35.2020

BLEIKER, R. (2018). Mapping visual global politics. En: BLEIKER, R. (Edit). (2018). *Visual Global Politics*. Nueva York: Routledge.

_____(2001). The aesthetic turn in international political theory. *Millennium: Journal of International Studies*. Vol. 30, No. 3, 509-533. Disponible en: https://doi.org/10.1177/03058298010300031001

BRUNER, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. En: SINCLAIR, A. Y OTROS (Edit.) *The Child's Concept of Language.* New York: Springer-Verlag.

BUZAN, B., WÆVER, O., DE WILDE, J. (1998) *A new framework for analysis*. Londres: Lynne Rienner Publishers.

DEL ARENAL, C. (2009). Mundialización, creciente interdependencia y globalización en las relaciones internacionales. *Cursos de Derecho Internacional de Vitoria-Gasteiz*, 2008, No. 2, 181-268. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

ECO, U. (2016). ¿De qué sirve el profesor? En: ECO, U. (2016). *De la estupidez a la locura. Crónicas para el futuro que nos espera*, 89-92. Montevideo: Penguin Random House Grupo Editorial.

FINANCIAL TIMES (2020, 3 abril). *Virus lays bare the frailty to social contract.* Disponible en: https://www.ft.com/content/7eff769a-74dd-11ea-95fe-fcd274e920ca

GLAZIER, R. (2015). Teaching international relations. En: ISHIYAMA, J. Y OTROS (Edit.) (2015). *Handbook on Teaching and Learning in Political Science and International Relations*, 265-276. Cheltenham: Edward Elgar Pub.

PEDRÓ, F. (2020). Covid-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina 36/2020*. Serie Formación Virtual. Madrid: Fundación Carolina. Disponible en: https://doi.org/10.33960/AC_36.2020

PERRONE, N. (2019). The "Invisible" Local Communities: Foreign Investor Obligations, Inclusiveness, and the International Investment Regime. *AJIL Unbound*, No. 113, 16-21. Disponible en: doi:10.1017/aju.2018.92

PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, Vol. 9 Issue: 5, 1-6, Disponible en: doi.org/10.1108/10748120110424816

SANAHUJA, J.A. (2020). COVID-19: riesgo, pandemia y crisis de gobernanza global. En: MESA, M. (Coord.) (2020). *Riesgos globales y multilateralismo: el impacto de la COVID-19. Anuario CEIPAZ 2019-2020*, 27–54. Madrid: CEIPAZ

_____(2009). Desequilibrios globales el impacto de la crisis en los países en desarrollo. *Anuario CEIPAZ 2009-2010,* 27-61. Madrid: CEIPAZ

SASSEN, S. (2010). Desnacionalización de las políticas estatales y privatización de la producción de normas. En: GUNTHER, T. y otros (2010). Estado, soberanía y globalización. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Universidad de los Andes. Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar.

STRANGE, S. (2001). *La retirada del Estado. La difusión del poder en la economía mundial.* Barcelona: Encuentro-Icaria Editorial-Intermón Oxfam.

TOMASSINI, L. (2006). El mundo y la sociedad en la era de la globalización. *Revista Estudios Internacionales,* No. 154, 23–55. Santiago de Chile: Instituto de Estudios Internacionales, Universidad de Chile.

VERDES-MONTENEGRO, F. J. (2015, junio-septiembre). Securitización: Agendas de investigación abiertas para el estudio de la seguridad. *Relaciones Internacionales* (29), 35–64. Disponible en: www.relacionesinternacionales.info/ojs/article/download/652/440.pdf

Salir del Derecho para enseñar el Derecho. Interdisciplina aplicada a la enseñanza.

Rodrigo Coto Araujo
José Luis González Gusmerotti*

Introducción

Uno de los tantos desafíos que presenta toda investigación es su disposición a sumar conocimientos de diversas áreas. En el mundo científico, y en el plano del del derecho, la complejidad de los interrogantes que nos hacemos y los objetivos que nos proponemos hace necesario, cada vez con mayor intensidad, sumar herramientas interdisciplinarias. Conocimientos técnicos de otras áreas que nos permiten abordar nuestra tarea con mayor rigor epistemológico, amplitud y alcance.

Nuestro trabajo está enfocado en analizar aportesque permiten fortalecer la enseñanza mediante la incorporación de estrategias concretas con contenidos que, aunque no posean necesariamente un origen o recorrido propios del derecho, o pertenezcan a otras áreas sociales, ciencias, otros espacios, u otras disciplinas, puedan ofrecer un mecanismo de anclaje más integral de la currícula propia del aprendizaje del derecho.

Aulas Expandidas

Nos interesa explorar los beneficios de pensar la enseñanza a través del aporte de otras disciplinas. Literatura, arte, psicología, psiquiatría, historia, economía, son todas áreas con las que el derecho, en mayor o menor medida, interactúa. La inclusión directa de ciertos elementos de esas áreas en la enseñanza del derecho, puede hacer más provechoso y dinámico la apropiación del conocimiento por parte del estudiante, permite profundizar conceptos y favorece una comprensión más acabada de nuestro objeto de conocimiento que si solo lo hiciéramos desde el ámbito del derecho.

Lo que buscamos con este trabajo es demostrar la utilidad de distintos recursos o estrategias de otras ramas del conocimiento que pueden favorecer un abordaje actualizado de los contenidos. Para ello, es central crear, inventar, formular, diseñar y sobre todo *pensar* la clase. Con esa idea, es necesario analizar cuáles son las aptitudes que un docente debe desarrollar y demostrar en el aula, y qué estrategias de comunicación existen para un mejor logro de sus objetivos. Ciertos contenidos, por su especificidad, pueden ser abordados de la mano de otros docentes especializados en otras disciplinas distintas del derecho, afines a otras instituciones y/o, a otras ciencias.

Si el derecho debe interactuar cada día más con otras áreas, quizás debamos empezar por incluir esa interacción en su enseñanza.

La finalidad de ese esfuerzo consiste en reconocer el valor de distintas estrategias educativas y decidir si pueden favorecer un abordaje actualizado de los contenidos por parte del estudiante, creando espacios para debates, la formación de criterios propios y, sobre todo, la generación de conocimientos necesarios que escapen de la mera repetición para convertirse en procesos de transformación útiles.

A modo de ejemplo de lo que estamos considerando, es precisopensar el derecho con el aporte de otras áreas del saber, lo cual implica tener contacto con ellas. Esto puede ser, en el aula, con la

* Abogados, Docentes Facultad de Derecho UBA. rodrigocotoaraujo@hotmail.com; ambarlynch@gmail.com

convocatoria de un especialista en psicología. Con la participación en un encuentro con estudiantes o docentes de estudios sobre historia. Con la visita a una institución pública o privada. Con la comunicación con estudiantes o docentes extranjeros. Enseñar el derecho, por ejemplo, mediante la interacción con el arte que refleja un proceso histórico determinado o una forma de organización social a través de recursos estéticos.

Desde este punto de vista, no puede desconocerse también la potencialidad de los recursos tecnológicos, que permiten acercarnos -por vía digital- a información y experienciasque antes eran lejanas.

El trabajo interdisciplinario y la enseñanza más allá del aula

La interdisciplina consiste en la relación recíproca entre disciplinas en torno a un mismo problema, situación o fenómeno concreto. Implica la transferencia de métodos de una disciplina a otra, así como el intercambio y colaboración entre los conocimientos teóricos y prácticos de distintas disciplinas. Asume la crítica y la autocrítica en todas direcciones.

En esa línea, especialistas como Mariana Maggio han estudiado las prácticas existentes, y se han enfocado en interpretar algunas de las tendencias que interpelan la enseñanza en los escenarios culturales contemporáneos y que resultan relevantes para revisar los modelos de Universidad vigentes que permiten plantear alternativas pedagógicas para los próximos años, de relevancia para la sociedad.

En su trabajo "Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos"[1], la autora destaca que en los casos estudiados se ha advertido el rediseño de ciertas las prácticas de la enseñanza, y se ha visto "*emerger alteraciones que no son parciales ni marginales, sino que avanzan sobre el corazón de la secuencia lineal progresiva (Litwin, 1997) y tensionan la matriz dominante de la pedagogía clásica centrada en los procesos de explicación, aplicación y verificación (Maggio, 2018). Los alcances de esta etapa de la investigación nos permiten mencionar algunas de estas alteraciones que seguirán siendo estudiadas en nuestros próximos trabajos*".

Maggio identifica la presencia y necesidad de nuevas prácticas en la enseñanza, surgidas a modo de "alteraciones" del circuito habitual educativo. En lo que a este trabajo interesa, ella reconoce las siguientes alteraciones:

• Las que dan lugar a la construcción de conocimiento original por parte de docentes y estudiantes en el marco de la clase.

• Las que generan inserciones que van más allá de las paredes del aula y generan transformaciones en la institución y/o en la comunidad.

• Las que abren la práctica como un ámbito de polifonía dentro del cual en cada clase participan invitados múltiples que aportan perspectivas distintas y especializadas al desarrollo de un tema.

• Las que generan movimientos/redes de sentido cultural y social que trascienden un curso y son abrazados por otros actores que no necesariamente participaron de las prácticas de la enseñanza como tales.

1 Disponible online en: http://www.scielo.edu.uy/pdf/cie/v10n1/1688-9304-cie-10-01-13.pdf

Colaboración de especialistas de otras disciplinas

La presencia de los y las especialistas especialistas ofrece una ventaja muy notoria para la introducción y desarrollo de los contenidos. Esto sucede en tanto que permite comprender en su multidimensionalidad una realidad sobre la que el derecho puede introducir reglas. Sucede que además de conocer cuál es el mandato o la prohibición legal, es provechoso conocer cuál es la situación subyacente que pretende protegerse o regularse.

Un ejemplo puede clarificar el punto. Si pretendiésemos abordar en un curso de derecho penal las conductas que son sancionadas como delitos contra la integridad sexual, la presencia de un psiquiatra especializado, puede ofrecer datos contextuales sobre comportamientos de esa índole que ofrecerán mejores argumentos para comprender de qué modo puede ser recibido por la ciudadanía un mandato o prohibición penal, o en el abordaje a las víctimas de violencias.

Como forma más sutil de este tipo de abordaje, también es posible pensar en colaboraciones que realicen docentes de derecho, o abogados, en la medida en que se encuentren especializados o dedicados a un punto específico sobre el que se pretende trabajar. En parte es también reconocerse limitado frente a la gran cantidad de información que existe sobre una temática.

Todo debe realizarse, siempre, con el cuidado y el respeto tanto de las opiniones exteriorizadas, y, a la vez, con mucha atención a la situación personal de cada estudiante. Esto último, por cuanto, el derecho, y el derecho penal en particular, puede tocar temas o casos que tienen un peso emocional fuerte, y que, por experiencias previas personales o familiares, puede afectar a los estudiantes, o incluso, al propio docente. Por eso, es necesario tener presente límites éticos, de respeto, con libertad de opinión, pero siempre dando particular atención a la forma en que cada discurso o cada expresión puede ser compartida en el espacio de aprendizaje.

Todas estas opciones podrían ser institucionalizadas por parte de la Facultad de Derecho, como parte de la cursada habitual, logrando así reglas claras, estándares de calidad mínimos, y respaldo institucional para fortalecer las iniciativas posibles.

Aulas expandidas: estrategias específicas posibles

Enfoque especializado en género

El impacto del movimiento feminista en nuestras vidas puede que sea tal vez el cambio social y cultural más rápido e importante de los últimos años. Consecuentemente, esto no puede quedar fuera de las aulas. De a poco, cada vez más docentes imparten sus clases con contenido específico de género. Hay, también, materias especiales.

Con este enfoque, es necesario contar con especialistas en género que puedan traer a los y las estudiantes una mirada profesional y actualizada sobre los múltiples enfoques que tiene la temática.

La incorporación de una mirada experta en la materia es hoy parte fundamental de la enseñanza. Eso, por varias razones, entre ellas, que el fenómeno se ha desenvuelto con mucha rapidez y en su complejidad, requiere de una mirada instruida en el asunto para darle un tratamiento acorde. A la vez, porque, probablemente, por su actualidad y constante desarrollo, existan déficits de formación en la materia por parte de los docentes.

Ejercicios de roles

Es frecuente que al abordar temáticas relativas al derecho procesal se favorezca la realización de dinámicas en las que algunos estudiantes ocupan el rol de juez, otros de demandante y otros de demandado (en el caso del derecho privado) o bien de imputado, fiscal o querellante (en el caso del derecho penal).

Aparece aquí la utilidad de proponer a los y las estudiantes tratar de investigar y presentar al curso qué solución (o modo de abordaje) podría presentar sobre esa situación un operador penal, un asistente social, un psicólogo, un médico, etc. Es parte de nuestro rol también ayudar a los estudiantes a representarse el alcance real que pueden tener sus decisiones cuando deban ejercer su papelen el litigio judicial.

Una vez hecho ese ejercicio, será posible pasar a considerar qué es lo que el derecho (penal o de la rama que se esté estudiante) puede decir al respecto, pero ya desde un posicionamiento más realista y cercano.

Abordaje con la perspectiva de una pieza de arte o artefacto histórico

Puede resultar provechoso también trascender el espacio tradicional del aula y tener una reunión en el ámbito de un museo o sitio en dónde pueda estarse en contacto con una pieza de arte, o artefacto histórico, que represente o que se vincule con un proceso histórico determinado y pueda oficiar de testimonio de aquella experiencia.

En el caso de la facultad de derecho de la UBA, resulta evidente que su cercanía con una gran cantidad de museos o galerías de arte representa una ventaja estratégica absoluta. Su contexto histórico, su contenido, la historia del autor, etc., pueden ser elementos muy ricos para abordar cuestiones fundamentales del derecho penal, como el castigo, la libertad, la ley, la muerte, el abuso a personas vulnerables, la propiedad privada, etc.

No se trata simplemente de fomentar una excursión a un lugar colorido por el mero entretenimiento, sino que existe un valor en contrastar el impacto que un determinado proceso histórico puede haber tenido en la sociedad, no simplemente acudiendo a libros de texto, sino rastreando piezas de aquella época o el modo en que los artistas lo retrataron a través de sus obras.

Naturalmente la experiencia sensorial directa puede resultar de lo más enriquecedora, pero es claro que en la actualidad puede pensarse en acceder virtualmente a cualquier pieza de arte que se exhiba en el mundo sin mayor dificultad.

Visita a una institución externa a la Facultad de Derecho

Proponemos salir de la Facultad en visitas a instituciones con temáticas vinculadas al derecho penal. Visitas organizadas, cargadas de contenido, planificadas.

Asimismo, se pueden realizar visitas y actividades que impliquen que los alumnos -informadamente- realicen visitas a espacios culturales o institucionales de cercanía, y cuenten su experiencia desde la mirada del derecho penal. Bibliotecas, salas de arte, pequeños museos, instituciones públicas, etc.

Una práctica que algunas cátedras realizan es la de asistir, por ejemplo, a un establecimiento penitenciario. No es una propuesta fácil, ya que es, como podemos imaginar, una experiencia muy

exigente emocionalmente. Creemos igual que es una actividad que debe ser siempre optativa, por su alto impacto emocional.

En esa misma línea, visitar el ex centro clandestino de detención ESMA, puede ser una actividad alternativa, sumamente enriquecedora para los y las estudiantes de derecho.

Algunas conclusiones:

En primera medida, más allá de las referencias hechas durante el trabajo, resulta necesario destacar que cualquier abordaje que se pretenda incluir como estrategia en nuestras prácticas docentes, no puede dejar de ser considerado como parte de un proyecto académico integral. Por ello es central tener el mayor de los cuidados en presentar el tema y a los interlocutores o sitios que se utilicen como recurso bajo una mirada pedagógica, nunca desde un enfoque de la espectacularidad o del mero entretenimiento. Vale la pena reiterarlo, es necesario cuidar y considerar los aspectos éticos y de respeto permanente a tener en cuenta para el abordaje que se propone. Tampoco es aceptable valerse del "poder relativo" del docente al organizar la clase y traicionar la confianza de los estudiantes sorprendiéndolos y forzándolos a participar de charlas, visitas o interacciones que no accedieron a compartir.

Si el objetivo es generar un aprendizaje significativo a través de un recurso o estrategia novedosa, todo puede quedarse en la nada si se convierte en una experiencia desagradable y de escaso valor académico. Esto parece un riesgo especialmente cercano al abordar tópicos de un alto voltaje como ciertas formas de delincuencia o las consecuencias propias que sobre las víctimas puedan haber tenido algunas de esas manifestaciones (ej. Al escuchar el testimonio de una víctima del delito de trata de personas).

Otro de los aspectos que no podemos dejar de considerar al hacer un balance sobre lo expuesto anteriormente, consiste en poner sobre la mesa que el actual estado de aislamiento preventivo con motivo del COVID-19 en que se encuentra el país representa una dificultad especialmente grande para sostener los cursos del modo tradicional en que lo veníamos haciendo, particularmente a nivel de clases presenciales que ya no pueden dictarse de esa manera.

No obstante, no puede menos que destacarse que en estos meses que llevamos de experiencia, también existen muchas ventajas. De hecho, lo que antes parecía imposible de hacer (traer un profesor invitado de otra provincia o incluso de otro país) se ha vuelto infinitamente más sencillo, pues a través de una simple conexión de internet mediante el programa ZOOM, Google MEET o JITSI (solo por citar algunas de las plataformas disponibles) hace que aquellas interacciones sean absolutamente posibles.

Del mismo modo, si bien las visitas presenciales a los sitios de interés pueden verse dificultadas por las restricciones actuales, resulta por demás sencillo acceder a grabaciones de video, vistas digitales e incluso capturas en tres dimensiones de sitios de interés como museos, sitios históricos o puntos de interés. Esto es un genial desafío a nuestra creatividad como docentes, que probablemente estemos más limitados por nuestra propia experiencia que por la ausencia de recursos (digitales) de qué servirnos.

Por otro lado, es notable la proliferación de cursos, charlas, reuniones y demás convocatorias gratuitas que se han suscitado durante este periodo especial de aislamiento, lo cual redunda en más posibilidades para encarar cada tema. Esto implica otro desafío adicional que consiste en realizar una apropiada selección de aquellas recomendaciones que se hace a los estudiantes y evaluar la forma en

que ello se conjugue como modo de evaluación, de forma que no se convierta el aula en una simple cartelera de novedades ni se pretenda una dedicación 24/7 de quien toma el curso.

Una vez superada esta difícil etapa, no cuesta demasiado imaginar que podremos valernos de toda la experiencia adquirida durante este tiempo y que explotaremos en plenitud también los recursos tradicionales, como la posibilidad de compartir el mismo espacio áulico con los estudiantes.

Será importante hacer el esfuerzo de conocer qué oferta se hace en los museos cercanos a la facultad, qué expertos se encuentran disponibles para participar de nuestras clases y cuanto otro recurso tengamos a la mano. Creemos importante destacar que aún en situaciones adversas, siempre está la posibilidad de acudir a recursos digitales que permitan suplir experiencias físicas que no tengamos posibilidad de concretar (ej. una pieza de arte puntual que se exhibe en otro continente).

De cualquier forma, más allá del entusiasmo que podamos imprimir a la tarea, parece necesario contar con el aval del grupo de cátedra y, en última instancia, de una política general de la facultad que posibilite y fomente los intercambios con expertos y con otras facultades. Vale aclarar que afirmar lo anterior no puede ser una forma de justificar nuestra inacción, pues también es real que contando con el aval de las autoridades de la cátedra en la que participemos, ya es posible activar algunas de las propuestas formuladas desde nuestro rol, lo cual implica reformular (o revolucionar, idealmente) en alguna medida la cursada.

Recapitulando. En este trabajo identificamos la necesidad y posibilidad de ampliar las estrategias de enseñanza. Para eso, entendemos que debemos ser muy cuidadosos en su implementación, procurando hacerlo con los recursos posibles, con respeto y atención a los estudiantes, y con un circuito de trabajo que sea tan profesional como las propias clases.

Para todo ello, será necesario contar con reglas claras para los y las estudiantes, planes de trabajo concretos, y, también, con la institucionalización de los abordajes propuestos, su enfoque, sus formas, y previendo el debido respaldo a los y las docentes. Es decir, para ampliar las estrategias de enseñanza del derecho en nuestra Facultad será fundamental una política institucional específica, que contenga e implemente de manera integral las propuestas planteadas.

Bibliografía:

Castro, c. *Las clases teóricas. Formación de formadores.* 2000.

Davini, María. *Métodos de Enseñanza*. 2008.

Luengo Gonzalez, Enrique (Coordinador). *Interdisciplina y transdisciplina: aportes desde la investigación y la intervención social universitaria. Disponible online.*

Litwin, Edith. *El oficio de enseñar*. 2008.

Maggio, Mariana; Lion Carina. *Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos Aportes desde la investigación 2019. Disponible online.*

Maggio, Mariana. *Sobre cómo la educación a distancia puede ayudarnos a re-concebir la educación superior.* 2013. Disponible online.

Maggio Mariana (Coord.). *Enseñanza universitaria en movimiento. TecnoUba 2016.* Disponible online.

O ensino de inteligência artificial na Faculdade de Direito (UnB)

Prof. Dr. Fabiano Hartmann Peixoto*
ProfªDrª. Debora Bonat**
Profª Drª. Fernanda de Carvalho Lage***

Resumo

Como a inteligência artificial irá transformar o sistema jurídico em um futuro próximo? O presente trabalho teve como objetivo analisar a experiência da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília na inserção do curso de Inteligência artificial e Direito na graduação e na pós-graduação, com a finalidade de desenvolver competências e habilidades nos discentes para a revolução tecnológica vivenciada.

A Universidade de Brasília é pioneira no Brasil no ensino da inteligência artificial e sua interface com o Direito.

O trabalho busca, então, demonstrar a inserção e o impacto desse ensino, que se deu por meio 1) da criação da disciplina direito e inteligência artificial e 2) também da criação do grupo de pesquisa da Universidade de Brasília DR.IA - Direito, Racionalidade e Inteligência Artificial mantém uma interlocução com o tripé de desenvolvimento dessa tecnologia: academia, governo (lato sensu) e indústria. Assim, as principais atividades tanto da disciplina como do grupo de pesquisa DR.IA são: i) discussão de temas e textos científicos; ii) organização e participação em eventos científicos; iii) produção de artigos, livros e outros materiais para publicações acadêmicas; iv) execução de projetos de pesquisa aplicada; v) estruturação de projetos de extensão e capacitação para alunos do Direito. As Linhas de pesquisas do Grupo e do Laboratório da aplicação: 1. Inteligência artificial e Direito. 2. Processo Judicial e Inteligência Artificial. 3. Análise e avaliação de racionalidade argumentativa. 4. Linguagem jurídica e argumentatividade em gêneros textuais jurídicos. 5. Racionalidade do discurso jurídico. Atualmente, o Grupo tem pesquisadores e estudantes envolvidos em projetos de pesquisa aplicada: 1) Projeto Victor (UnB e Supremo Tribunal Federal - STF); 2) Projeto Mandamus (UnB e Tribunal de Justiça do Estado de Roraima - TJRR); 3) Projeto ConFIA - certificação ética em IA; 4) Projeto JuLIA - IA na logística jurisdicional. O DR.IA também desenvolve outros projetos (PEAC): 1) AID-IA - Associação Ibero-Americana de Inteligência Artificial e Direito; 2) Projeto Edu2Tech - incentivo para compartilhamento e organização do conhecimento em IA e Direito; 3) Escola de Altos Estudos em IA e Direito.

Palavras-chave: Inteligência artificial. Direito. Universidade de Brasília.

* Professor adjunto da Faculdade de Direito Universidade de Brasília – UnB Brasil. fabianohpeixoto@gmail.com
** Professora adjunta da Faculdade de Direito Universidade de Brasília – UnB Brasil. debora.bonat@gmail.com
*** Professora substituta da Faculdade de Direito Universidade de Brasília – UnB Brasil. fe.lage22@gmail.com

O ensino de inteligência artificial na Faculdade de Direito (UnB)

Há cada vez mais interesse no potencial da inteligência artificial como tecnologia e suas aplicações ao Direito, bem como nos potenciais riscos que pode oferecer, o que desperta questões a respeito de governança regulatória da IA, sistemas autônomos e robótica, aprendizado de máquina e tecnologias de dados.

Inicialmente, os formuladores de políticas podem ser tentados a restringir preventivamente as tecnologias de IA para os riscos percebidos de segurança, bem-estar e mercado que tais inovações parecem representar.

O trabalho pretende estabelecer uma discussão a respeito dos impactos do uso de tecnologias de inteligência artificial (IA) no ensino do direito, como a racionalização do fluxo de trabalho, a diminuição do tempo de tramitação dos processos e a otimização do emprego de recursos materiais e humanos. Outrossim, analisa o projeto de implantação da disciplina de Direito e Inteligência artificial e do Grupo de Pesquisa Direito, Racionalidade e Inteligência Artificial (DR.IA[1]), no currículo da faculdade de direito da Universidade de Brasília.

A pesquisa questiona como se dá a inovação da gestão do sistema de Justiça com a introdução da inteligência artificial: analisando os desafios e as contribuições efetivas da utilização de tecnologias de aprendizado de máquina (*machine learning*) e de aprendizado profundo de máquina (*deeplearning*). Na espécie, será feito um estudo especificamente do caso da implementação da ferramenta VICTOR no STF[2]. Há, portanto, uma relação direta entre a função da Justiça como usuária de tecnologias como a IA e sua capacidade de formular políticas públicas.

A pesquisa está inserida no marco do grupo de pesquisa *Direito, Racionalidade e Inteligência Artificial – (DRIA UnB)*, da Universidade de Brasília, coordenado pelo Prof. Dr. Fabiano Hartmann Peixoto e também da disciplina Direito e Inteligência Artificial.

No Brasil, segundo dados oficiais do último relatório estatístico do Conselho Nacional de Justiça, o Poder Judiciário finalizou o ano de 2016 com 79,7 milhões de processos em tramitação[3]. Em média, a cada grupo de 100 mil habitantes, 12 mil ingressaram com uma ação judicial ao longo do ano de 2016. Além disso, a taxa de congestionamento – que mede o percentual de processos em tramitação que não baixou durante 2016 – segue alta, com percentual de 73% (foram solucionados apenas 27% de todos os processos)[4]. A taxa de congestionamento líquida – que desconsidera casos suspensos, sobrestados ou em arquivo provisório aguardando alguma situação jurídica futura – também se mantém alta: 69,3%.

[1]Ver: http://www.dria.unb.br/.

[2] Projeto de pesquisa e desenvolvimento de aprendizado de máquina (*machine learning*) sobre dados judiciais das repercussões gerais do Supremo Tribunal Federal sob a coordenação do Professor Fabiano Hartmann Peixoto. As atividades do referido projeto são realizadas pela Faculdade de Direito (FD/UnB) e de Engenharia de Software (FGA/UnB) da Universidade de Brasília.

[3] CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Justiça em números*, 2017 (ano-base 2016), p. 67. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2017/12/b60a659e5d5cb79337945c1dd137496c.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.

[4] Ibidem.

O Poder Judiciário teve uma despesa total de R$ 84,8 bilhões em 2016 e um crescimento de 0,4% em relação ao ano anterior; somente os gastos com recursos humanos já são responsáveis por aproximadamente 90% da despesa total[5].

O termo "inteligência artificial" pode ser aplicado a sistemas computacionais destinados a reproduzir funções cognitivas humanas. Em particular, inclui 'aprendizado de máquina', em que algoritmos detectam padrões em dados e aplicam esses novos padrões para automatizar determinadas tarefas[6].

A inteligência artificial tem sido empregada no Poder Judiciário em inúmeros países estrangeiros, como Argentina, Estados Unidos, Canadá, Holanda e Nova Zelândia, visando, por exemplo, a identificação de litigâncias repetitivas, a criação de mecanismos mais eficientes de busca de legislação e precedentes, a detecção e extração de argumentos e a triagem de processos.

O novo modelo de ensino da inteligência artificial no Direito se desenvolve mediante a mudança estrutural do paradigma produtivo sustentado pelo fator do conhecimento. Manuel Castells desenvolve o conceito de sociedade informacional, como o modelo de desenvolvimento baseado na tecnologia de informação[7]. Assim, a fonte de produtividade está na tecnologia de geração de conhecimentos, de processamento de informação e de comunicação de símbolos. Conhecimento e informação são elementos essenciais e fundamentam as políticas públicas estatais.

Dessa forma, o papel do Estado – ao interromper, promover ou liderar a inovação tecnológica – é fator decisivo no processo geral, e a tecnologia expressa a habilidade de uma sociedade para impulsionar seu domínio tecnológico por meio das instituições sociais, como o Estado[8].

A época atual é caracterizada por um amplo desenvolvimento científico e tecnológico que, aplicado à esfera da produção, distribuição, consumo de bens e prestação de serviços em todo o mundo, deu origem a mudanças profundas e aceleradas nas tarefas diárias da humanidade, de tal forma que, hoje, fala-se do surgimento de um novo paradigma técnico e econômico. A revolução tecnológica no âmbito da administração da Justiça envolve tecnologias dinâmicas e uma nova organização para um salto de produtividade, de modo a construir um moderno sistema de Justiça digital, garantindo responsabilidade e visibilidade.

A difusão de algoritmos na sociedade humana tem implicações políticas e aparece como uma questão central de nossos tempos; trata-se de uma característica fundamental do ecossistema de informações hodiernas e das normas culturais subjacentes, pois contribuem com as informações que acessamos e sua organização[9].

O uso de tecnologia – como a IA – consiste em um elemento transformador que traz consigo uma série de mudanças, como a melhoria na prestação de serviços, o acesso rápido à informação, a transparência das operações judiciais e maior desempenho produtivo na prestação de serviços com qualidade, eficiência e rapidez.

A inteligência artificial está se desenvolvendo rapidamente, o que demanda um estudo científico de seus benefícios e implicações. O presente projeto de pesquisa possui relevância diante da crescente necessidade de estudo e de conhecimento em torno de como a introdução da inteligência artificial

---

[5] Idem, p. 53-55.
[6] BEX, F.J., PRAKKEN, H., VAN ENGERS, T., & VERHEIJ, B. (2017). Introduction to the special issue on Artificial Intelligence for Justice (AI4J). *Artificial Intelligence and Law*.
[7] CASTELLS, Manuel. *A sociedade em Rede*. 19. ed. vol. I. São Paulo: editora Paz e Terra, 2016.
[8] Ibidem.
[9] MUSIANI, F. (2013). Governance by algorithms. Internet Policy Review, Journal on internet regulation. Disponível em: <http://policyreview.info/articles/analysis/governance-algorithms>. Acesso em: 30 jun. 2018.

pode provocar mudanças nas estruturas de governo, pois o próprio sistema processa, classifica e tria o processo judicial.

A importância da pesquisa se dá pela necessidade de inserir o Brasil – em especial, a administração da Justiça – na *avant-garde* do desenvolvimento. Para tanto, é preciso que o Estado realize a gestão estratégica do conhecimento por meio da inovação, adaptação às mudanças, modificação de seus processos organizacionais. A atuação dos Tribunais pode influenciar essa transição mediante o estabelecimento de uma política e de um plano de ação relacionados com os sistemas de inovação e tecnologia do país.

O assunto vem despertando interesse das instituições de renome na comunidade internacional. Destacam-se países como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Holanda e Nova Zelândia.Um exemplo de relevante produção acadêmica internacional em inteligência artificial no Direito é a desenvolvida por pesquisadores da UniversityCollege London, da Universidade de Sheffield e da Universidade da Pensilvânia, que constataram que a inteligência artificial julga casos judiciais com 79% de precisão[10]. Os pesquisadores aplicaram um algoritmo de Inteligência Artificial às decisões judiciais de 584 casos que passaram pelo Tribunal Europeu de Direitos Humanos e encontraram padrões nos textos. Tendo aprendido com esses casos, o algoritmo foi capaz de prever o resultado de outros casos com 79% de acurácia. Verificou-se que os fatores mais confiáveis para a leitura da máquina foram elementos não jurídicos: linguagem utilizada, tópicos abordados e circunstâncias mencionadas no texto do caso.

O DR.IA.UnB é estruturado como um Laboratório de aplicação e um Grupo de Pesquisa da UnB certificado pelo Conselho Nacional de Pesquisa, para constituir um ambiente de investigações e aplicações na promoção do desenvolvimento de conhecimento sobre Inteligência Artificial especificamente no Direito. Estabelecido no PPGD da Faculdade de Direito da UnB, o DR.IA é liderado pelo Professor Dr. Fabiano Hartmann Peixoto (FD/PPGD/UnB) e pela Professora Dra. Debora Bonat (FD/PPGD/UnB), e conta com a participação de pesquisadores e professores como a coautora Fernanda de Carvalho Lage (FD/UnB), e outros da Filosofia e de Exatas, parceiros nacionais e internacionais para desenvolvimento de atividades de ensino, extensão e pesquisas de base e aplicadas.

Assim, as principais atividades tanto da disciplina como do grupo de pesquisa DR.IA são: i) discussão de temas e textos científicos; ii) organização e participação em eventos científicos; iii) produção de artigos, livros e outros materiais para publicações acadêmicas; iv) execução de projetos de pesquisa aplicada; v) estruturação de projetos de extensão e capacitação para alunos do Direito. As Linhas de pesquisas do Grupo e do Laboratório da aplicação: 1. Inteligência artificial e Direito. 2. Processo Judicial e Inteligência Artificial. 3. Análise e avaliação de racionalidade argumentativa. 4. Linguagem jurídica e argumentatividade em gêneros textuais jurídicos. 5. Racionalidade do discurso jurídico. Atualmente, o Grupo tem pesquisadores e estudantes envolvidos em projetos de pesquisa aplicada: 1) Projeto Victor (UnB e Supremo Tribunal Federal - STF); 2) Projeto Mandamus (UnB e Tribunal de Justiça do Estado de Roraima - TJRR); 3) Projeto ConFIA - certificação ética em IA; 4) Projeto JuLIA - IA na logística jurisdicional. O DR.IA também desenvolve outros projetos (PEAC): 1) AID-IA - Associação Ibero-Americana de Inteligência Artificial e Direito; 2) Projeto Edu2Tech - incentivo para compartilhamento e organização do conhecimento em IA e Direito; 3) Escola de Altos Estudos em IA e Direito.

[10] THE GUARDIAN. *Artificial intelligence 'judge' developed by UCL computer scientists*. 24 out. 2016. Disponível em: <https://www.theguardian.com/technology/2016/oct/24/artificial-intelligence-judge-university-college-london-computer-scientists>. Acesso em: 02 jun. 2018.

REFERÊNCIAS

BEX, F.J., PRAKKEN, H., VAN ENGERS, T., &VERHEIJ, B. (2017). Introduction to the special issue on Artificial Intelligence for Justice (AI4J). Artificial Intelligence and Law.

BLACK, D. On the Rationale of Group Decision-Making. Journal of Political Economy, v. 56, p. 23-34, 1948.

BRAMAN, S. (2009). Change of state: Information, policy, and power. Cambridge, MA: MIT Press.

BUCHANAN, J. M.; TULLOCK, G. The Calculus of Consent: Logical Foundations of Constitutional Democracy. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1962.

BRUNDAGE, Miles. Scaling Up Humanity: The Case for Conditional Optimism about Artificial Intelligence. In: Should we fear artificial intelligence? Europian Parliament. 2018. Disponívelem: <http://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=EPRS_IDA(2018)614547>. Acesso em 7 de agosto de 2018.

CAPPELLETTI, Mauro. Acesso à Justiça. Rio Grande do Sul: Sergio Fabris, 2002.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em Rede. 19. ed. vol. I. São Paulo: editora Paz e Terra, 2016.

CONNELLY, Thomas (2016a). Slaughter and May becomes latest magic circle firm to embrace artificial intelligence. Legal Cheek, September 14, 2016. Disponívelem: <http://www.legalcheek.com/2016/09/slaughter-and-maybecomes-latest-magic-circle-firm-to-embrace-artificial-intelligence/>. Acessoem: 10 jul. 2018.

CONNELLY, Thomas (2016b). Magic circle embraces artificial intelligence. Legal Cheek, July 5, 2016. Disponívelem: <http://www.legalcheek.com/2016/07/magic-circle-embraces-artificial-intelligence/>. Acessoem: 10 jul. 2018.

FLASINSKI, Mariusz. Introduction to artificial intelligence. 1. ed. Springer International Publishing, 2016.

GORDON, Th. F. 1991. An abductive theory of legal issues. International Journal of Man-Machine Studies 35, 95–118.

_____. 1994. The pleadings game: An exercise in computational dialectics. Artificial

Intelligence and Law 2, 239–292.

_____. 1995. The Pleadings Game, An Artificial Intelligence Model of Procedural Justice. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.

GREEN, D. P.; SHAPIRO, I. Pathologies of rational choice theory: a critique of applications in political science. London: Yale University Press, 1994.

HARDT, M. (2013). Occupy Algorithms: Will Algorithms Serve The 99%? Response Paper for the Governing Algorithms Conference, NYU, May 17, 2013.

HERZFELD, Michael. The Social Production of Indifference: exploring the symbolic roots of western bureaucracy. Chicago: The University of Chicago, 1992. 207p.

JIA M. (2018). AI could help, not hinder, the success of future legal professionals. 20 mar. 2018. Disponível em: <https://venturebeat.com/2018/03/20/ai-could-help-not-hinder-the-success-of-future-legal-professionals/>. Acessoem 02 jul. 2018.

K. ATKINSON, T. BENCH-CAPON, P. MCBURNEY, Computational representation of practical argument, Synthese 152 (2) (2006) 157–206.

MUSIANI, F. (2013). Governance by algorithms. Internet Policy Review, Journal on internet regulation. Disponível em: <http://policyreview.info/articles/analysis/governance-algorithms>. Acesso em: 30 jun. 2018.

NORVIG, Peter; RUSSELL, Stuart. Inteligência artificial. Traduzido por Regina Célia Simille de Macedo. 3. Ed. São Paulo: Elsevier Editora, 2014.

PAGALLO, Ugo. The law of robots. Crimes, contracts and Torts. Springer, 2013.

PAURA, Gustavo Leal. **Fundamentos da Logística**. Instituto Federal do Paraná para o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil, e-Tec Brasil, Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://redeetec.mec.gov.br/images/stories/pdf/proeja/fundamentos_logistica.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020.

P.M. DUNG, P. MANCARELLA, F. TONI. Computing ideal sceptical argumentation, Artificial Intelligence, this volume, 2007.

P.E. DUNNE, T.J.M. BENCH-CAPON Coherence in finite argument systems, Artificial Intelligence 141 (2002) 187–203.

_____. Two party immediate response disputes: properties and efficiency, Artificial Intelligence 149 (2003) 221–250.

HARTMANN PEIXOTO, Fabiano; DA SILVA, Roberta Zumblick Martins. *Inteligência artificial e direito*. 1. ed. Curitiba: Alteridade editora, 2019.

PEIXOTO, Fabiano Hartmann. A decisão judicial no Supremo Tribunal Federal do Brasil e a aplicação da teoria dos princípios de Robert Alexy: a ponderação como estratégia de argumentação jurídica. 2015. 275 f., il. Tese (Doutorado em Direito)— Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

PRAKKEN, H. 1993. Logical Tools for Modelling Legal Argument. PhD-thesis. Amsterdam.

RISSLAND, Edwina L. Artificial Intelligence and Law: Stepping Stones to a Model of Legal Reasoning, 99 Yale L.J. 1957 (1990).

RUSSELL, Stuart. Q&A: The Future of Artificial Intelligence. Universityof Berkeley. 2016. Disponível em: <http://people.eecs.berkeley.edu/~russell/temp/q-and-a.html > Acesso em 7 de agosto de 2018.

SCHERER, Matthew U. Scherer. Regulating Artificial Intelligence Systems: Risks, Challenges, Competencies, and Strategies. Harvard Journal of Law and Technology 29, n. 2 (2016).

SMOLA, A.; S. V. N. VISHWANATHAN, S.V. N.. An Introduction to Machine Learning. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2008.

SUNSTEIN, Cass R. Of Artificial Intelligence and Legal Reasoning (November 2001). University of Chicago Law School Roundtable, Vol. 8, 2001. Disponívelem: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1206&context=public_law_and_legal_theory>. Acessoem: 10 jun. 2018.

SUNSTEIN, Cass. A Constitution of Many Minds: Why the Founding Document Doesn't Mean What It Meant Before. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2009.

SUNSTEIN, C. R. After the Rights Revolution: Reconceiving the Regulatory State. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993.

SUSSKIND, R. &SUSSKIND, D. (2015), The Future of the Professions: How Technology will Transform the Work of Human Experts. Oxford: Oxford University Press.

VAN PARIJS, Philippe. A Basic Income for All. Boston Review 25, no. 5 (2000).

VEATCH, William S. The New Logic of the Law: Building a Foundation for Artificial Intelligence in the Law. Canada: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2018.

G. VREESWIJK. Abstract Argumentation Systems, Artificial Intelligence 90 (1997) 225–279.

_____. An algorithm to compute minimally grounded and admissible defence sets in argument systems, in: P.E. Dunne, T.J.M. Bench- Capon (Eds.), Computational Models of Argument (Proc. COMMA 2006), in: Frontiers in Artificial Intelligence and Applications, vol. 144, IOS Press, 2006, pp. 109–120.

_____, H. Prakken. Credulous and sceptical argument games for preferred semantics, in: Proceedings of JELIA'2000, The 7th European Workshop on Logic for Artificial Intelligence, Berlin, 2000, pp. 224–238.

ZIEWITZ, M.; PENTZOLD, C. (2014). In Search of Internet Governance: Performing. New Media & Society, 16(2): 306-322

Enseñanza de la inteligencia artificial en la Facultad de Derecho (UnB)

Prof. Dr. Fabiano Hartmann Peixoto*
Profª Drª. DeboraBonat**
Profª Drª. Fernanda de Carvalho Lage***

Resumen

¿Cómo transformará la inteligencia artificial el sistema legal en un futuro próximo? El presente trabajo tuvo como objetivo analizar la experiencia de la Facultad de Derecho de la Universidad de Brasilia en la inserción del curso de Inteligencia Artificial y Derecho en cursos de pregrado y posgrado, con el propósito de desarrollar competencias y habilidades en los estudiantes para la revolución tecnológica vivida.La Universidad de Brasilia es pionera en Brasil en la enseñanza de la inteligencia artificial y su relación con el derecho.El trabajo busca, entonces, demostrar la inserción e impacto de esta enseñanza, que se llevó a cabo a través de 1) la creación de la disciplina de derecho e inteligencia artificial y 2) también la creación del grupo de investigación en la Universidad de Brasilia DR.IA - Derecho, Racionalidad e Inteligencia Artificial que mantiene un diálogo con el trípode para el desarrollo de esta tecnología: academia, gobierno (lato sensu) e industria. Así, las principales actividades tanto de la disciplina como del grupo de investigación DR.IA son: i) discusión de temas y textos científicos; ii) organización y participación en eventos científicos; iii) producción de artículos, libros y otros materiales para publicaciones académicas; iv) ejecución de proyectos de investigación aplicada; v) estructurar proyectos de extensión y formación para estudiantes de derecho. Las líneas de investigación del Grupo y el Laboratorio de Aplicación: 1. Inteligencia artificial y derecho. 2. Proceso judicial e inteligencia artificial. 3. Análisis y evaluación de la racionalidad argumentativa. 4. Lenguaje jurídico y argumentación en los géneros textuales jurídicos. 5. Racionalidad del discurso jurídico. Actualmente, el Grupo cuenta con investigadores y estudiantes involucrados en proyectos de investigación aplicada: 1) Proyecto Víctor (UnB y Supremo Tribunal Federal - STF); 2) Proyecto Mandamus (UnB y Tribunal de Justicia del Estado de Roraima - TJRR); 3) Proyecto ConFIA - certificación ética en IA; 4) Proyecto JuLIA - IA en logística jurisdiccional. DR.IA también desarrolla otros proyectos (PEAC): 1) AID-IA - Asociación Iberoamericana de Inteligencia Artificial y Derecho; 2) Proyecto Edu2Tech: incentivo para compartir y organizar el conocimiento en IA y Derecho; 3) Escuela de Altos Estudios en IA y Derecho.

Palabras clave: Inteligencia artificial. Derecha. Universidad de Brasilia.

* Profesor Adjunto de la Facultad de Derecho de la Universidad de Brasilia - UnB Brasil. fabianohpeixoto@gmail.com
** Profesor Adjunto de la Facultad de Derecho de la Universidad de Brasilia - UnB Brasil. debora.bonat@gmail.com
*** Profesora Sustituta de la Facultad de Derecho de la Universidad de Brasilia - UnB Brasil. fe.lage22@gmail.com

Enseñanza de la inteligencia artificial en la Facultad de Derecho (UnB)

Existe un interés creciente en el potencial de la inteligencia artificial como tecnología y sus aplicaciones a la ley, así como en los riesgos que puede ofrecer, lo que plantea interrogantes sobre la gobernanza regulatoria de la IA, los sistemas autónomos y la robótica, el aprendizaje automático y las tecnologías de la información.

Inicialmente, los responsables de la formulación de políticas pueden verse tentados a restringir preventivamente las tecnologías de IA a los riesgos percibidos de seguridad, bienestar y mercado que parecen plantear tales innovaciones.

El trabajo pretende establecer una discusión sobre los impactos del uso de tecnologías de inteligencia artificial (IA) en la enseñanza del derecho, tales como la racionalización del flujo de trabajo, la reducción del tiempo de procesamiento de los procesos y la optimización del uso de los recursos materiales y humanos. Además, analiza el proyecto de implementación de la disciplina de Derecho e Inteligencia Artificial y el Grupo de Investigación en Derecho, Racionalidad e Inteligencia Artificial (DR.IA), en el plan de estudios de la Facultad de Derecho de la Universidad de Brasilia.

La práctica de enseñanza es parte del marco del grupo de investigación Derecho, Racionalidad e Inteligencia Artificial[1] - (DRIA UnB), de la Universidad de Brasilia, liderado por el Prof. Dr. Fabiano Hartmann Peixoto y Profesora DeboraBonat, así como en la disciplina de Derecho e Inteligencia Artificial.La disciplina y el grupo cuestionan cómo ocurre la innovación en la gestión del sistema judicial con la introducción de la inteligencia artificial: analizando los desafíos y las contribuciones efectivas del uso de tecnologías de aprendizaje automático (aprendizaje automático) y aprendizaje automático profundo (aprendizaje profundo).

En Brasil, según datos oficiales del último informe estadístico del Consejo Nacional de Justicia, el Poder Judicial cerró el año 2016 con 79,7 millones de casos en trámite[2]. En promedio, por cada grupo de 100.000 habitantes, 12.000 presentaron una demanda en el transcurso de 2016. Además, la tasa de congestión, que mide el porcentaje de casos en curso que no disminuyó durante 2016, sigue siendo alta. con un porcentaje del 73% (solo se resolvió el 27% de todos los procesos). El Poder Judicial tuvo un gasto total de R $ 84,8 mil millones en 2016 y un aumento del 0,4% con relación al año anterior; solo el gasto en recursos humanos ya es responsable de aproximadamente el 90% del gasto total[3].

La era actual se caracteriza por un amplio desarrollo científico y tecnológico que, aplicado al ámbito de la producción, distribución, consumo de bienes y prestación de servicios a nivel mundial, dio lugar a cambios profundos y acelerados en el quehacer cotidiano de la humanidad, de tal manera que, hoy, se habla del surgimiento de un nuevo paradigma técnico y económico. La revolución tecnológica en el ámbito de la administración de Justicia pasa por tecnologías dinámicas y una nueva organización para dar un salto de productividad, con el fin de construir un sistema moderno de Justicia digital, garantizando responsabilidad y visibilidad.

El uso de la tecnología -como la IA- consiste en un elemento transformador que trae consigo una serie de cambios, como la mejora de la prestación de servicios, el rápido acceso a la información, la

[1]Ver: http://www.dria.unb.br/.

[2]CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Justiça em números*, 2017 (ano-base 2016), p. 67. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2017/12/b60a659e5d5cb79337945c1dd137496c.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.

[3]Ibidem.

transparencia de las operaciones judiciales y un mayor desempeño productivo en la prestación de servicios calidad, eficiencia y rapidez.

La inteligencia artificial se está desarrollando rápidamente, lo que requiere un estudio científico de sus beneficios e implicaciones. El presente proyecto de investigación es relevante para la creciente necesidad de estudio y conocimiento en torno a cómo la introducción de la inteligencia artificial puede provocar cambios en las estructuras gubernamentales, ya que el propio sistema procesa, clasifica y filtra el proceso judicial.

La importancia de la investigación se debe a la necesidad de insertar a Brasil - en particular, la administración de Justicia - en la vanguardia del desarrollo. Por tanto, es necesario que el Estado lleve a cabo una gestión estratégica del conocimiento a través de la innovación, la adaptación a los cambios, la modificación de sus procesos organizativos. El desempeño de los Tribunales puede influir en esta transición al establecer una política y un plan de acción relacionados con los sistemas de innovación y tecnología del país.

El tema ha despertado el interés de instituciones de renombre de la comunidad internacional. Destacan países como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Holanda y Nueva Zelanda. Un ejemplo de producción académica internacional relevante en inteligencia artificial en derecho es el desarrollado por investigadores de UniversityCollege London, University of Sheffield y University of Pennsylvania, quienes encontraron que la inteligencia artificial juzga los casos judiciales con un 79% de precisión[4].

Los investigadores aplicaron un algoritmo de Inteligencia Artificial a las decisiones judiciales de 584 casos que pasaron por el Tribunal Europeo de Derechos Humanos y encontraron patrones en los textos. Habiendo aprendido de estos casos, el algoritmo pudo predecir el resultado de otros casos con un 79% de precisión. Se encontró que los factores más confiables para la lectura de la máquina fueron los elementos no legales: idioma utilizado, temas tratados y circunstancias mencionadas en el texto del caso.

El grupo DR.IA.UnB se estructura como un Laboratorio de Aplicación y un Grupo de Investigación de la Universidad de Brasília certificado por el Consejo Nacional de Investigaciones, para constituir un entorno de investigaciones y aplicaciones en la promoción del desarrollo del conocimiento sobre Inteligencia Artificial específicamente en Derecho. Establecida en el Programa de posgrado de la Facultad de Derecho de la UnB, DR.IA está dirigida por el Profesor Dr. Fabiano Hartmann Peixoto (FD / PPGD/ UnB) y la Profesora Dra. DeboraBonat (FD / PPGD / UnB), y cuenta con la participación de investigadores y profesores como la coautora del presente trabajo Fernanda de Carvalho Lage (FD/UnB), y otros de filosofía, sociología, ingeniería, nacionales e internacionales para el desarrollo de actividades de docencia, extensión e investigación básica y aplicada.

Así, las principales actividades tanto de la disciplina como del grupo de investigación DR.IA son: i) discusión de temas y textos científicos; ii) organización y participación en eventos científicos; iii) producción de artículos, libros y otros materiales para publicaciones académicas; iv) ejecución de proyectos de investigación aplicada; v) estructurar proyectos de extensión y formación para estudiantes de derecho. Las líneas de investigación del Grupo y el Laboratorio de Aplicación: 1. Inteligencia artificial y derecho. 2. Proceso judicial e inteligencia artificial. 3. Análisis y evaluación de la racionalidad argumentativa. 4. Lenguaje jurídico y argumentación en los géneros textuales jurídicos. 5. Racionalidad del discurso jurídico. Actualmente, el Grupo cuenta con investigadores y

[4]THE GUARDIAN. *Artificial intelligence 'judge' developed by UCL computer scientists*. 24 out. 2016. Disponível em: <https://www.theguardian.com/technology/2016/oct/24/artificial-intelligence-judge-university-college-london-computer-scientists>. Acessoem: 02 jun. 2018.

estudiantes involucrados en proyectos de investigación aplicada: 1) Proyecto Víctor (UnB y Supremo Tribunal Federal - STF); 2) Proyecto Mandamus (UnBy Tribunal de Justicia del Estado de Roraima - TJRR); 3) Proyecto ConFIA - certificación ética en IA; 4) Proyecto JuLIA - IA en logística jurisdiccional. DR.IA también desarrolla otros proyectos (PEAC): 1) AID-IA - Asociación Iberoamericana de Inteligencia Artificial y Derecho; 2) Proyecto Edu2Tech: incentivo para compartir y organizar el conocimiento en IA y Derecho; 3) Escuela de Altos Estudios en IA y Derecho.

REFERÊNCIAS

BEX, F.J., PRAKKEN, H., VAN ENGERS, T., &VERHEIJ, B. (2017). Introduction to the special issue on Artificial Intelligence for Justice (AI4J). Artificial Intelligence and Law.

BLACK, D. On the Rationale of Group Decision-Making. Journal of Political Economy, v. 56, p. 23-34, 1948.

BRAMAN, S. (2009). Change of state: Information, policy, and power. Cambridge, MA: MIT Press.

BUCHANAN, J. M.; TULLOCK, G. The Calculus of Consent: Logical Foundations of Constitutional Democracy. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1962.

BRUNDAGE, Miles. Scaling Up Humanity: The Case for Conditional Optimism about Artificial Intelligence. In: Should we fear artificial intelligence? Europian Parliament. 2018. Disponívelem: <http://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=EPRS_IDA(2018)614547>. Acesso em 7 de agosto de 2018.

CAPPELLETTI, Mauro. Acesso à Justiça. Rio Grande do Sul: Sergio Fabris, 2002.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em Rede. 19. ed. vol. I. São Paulo: editora Paz e Terra, 2016.

CONNELLY, Thomas (2016a). Slaughter and May becomes latest magic circle firm to embrace artificial intelligence. Legal Cheek, September 14, 2016. Disponívelem: <http://www.legalcheek.com/2016/09/slaughter-and-maybecomes-latest-magic-circle-firm-to-embrace-artificial-intelligence/>. Acessoem: 10 jul. 2018.

CONNELLY, Thomas (2016b). Magic circle embraces artificial intelligence. Legal Cheek, July 5, 2016. Disponívelem: <http://www.legalcheek.com/2016/07/magic-circle-embraces-artificial-intelligence/>. Acessoem: 10 jul. 2018.

FLASINSKI, Mariusz. Introduction to artificial intelligence. 1. ed. Springer International Publishing, 2016.

GORDON, Th. F. 1991. An abductive theory of legal issues. International Journal of Man-Machine Studies 35, 95–118.

_____. 1994. The pleadings game: An exercise in computational dialectics. Artificial

Intelligence and Law 2, 239–292.

_____. 1995. The Pleadings Game, An Artificial Intelligence Model of Procedural Justice. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.

GREEN, D. P.; SHAPIRO, I. Pathologies of rational choice theory: a critique of applications in political science. London: Yale University Press, 1994.

HARDT, M. (2013). Occupy Algorithms: Will Algorithms Serve The 99%? Response Paper for the Governing Algorithms Conference, NYU, May 17, 2013.

HERZFELD, Michael. The Social Production of Indifference: exploring the symbolic roots of western bureaucracy. Chicago: The University of Chicago, 1992. 207p.

JIA M. (2018). AI could help, not hinder, the success of future legal professionals. 20 mar. 2018. Disponível em: <https://venturebeat.com/2018/03/20/ai-could-help-not-hinder-the-success-of-future-legal-professionals/>. Acessoem 02 jul. 2018.

K. ATKINSON, T. BENCH-CAPON, P. MCBURNEY, Computational representation of practical argument, Synthese 152 (2) (2006) 157–206.

MUSIANI, F. (2013). Governance by algorithms. Internet Policy Review, Journal on internet regulation. Disponível em: <http://policyreview.info/articles/analysis/governance-algorithms>. Acesso em: 30 jun. 2018.

NORVIG, Peter; RUSSELL, Stuart. Inteligência artificial. Traduzido por Regina Célia Simille de Macedo. 3. Ed. São Paulo: Elsevier Editora, 2014.

PAGALLO, Ugo. The law of robots. Crimes, contracts and Torts. Springer, 2013.

PAURA, Gustavo Leal. **Fundamentos da Logística**. Instituto Federal do Paraná para o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil, e-Tec Brasil, Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://redeetec.mec.gov.br/images/stories/pdf/proeja/fundamentos_logistica.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020.

P.M. DUNG, P. MANCARELLA, F. TONI. Computing ideal sceptical argumentation, Artificial Intelligence, this volume, 2007.

P.E. DUNNE, T.J.M. BENCH-CAPON Coherence in finite argument systems, Artificial Intelligence 141 (2002) 187–203.

_____. Two party immediate response disputes: properties and efficiency, Artificial Intelligence 149 (2003) 221–250.

HARTMANN PEIXOTO, Fabiano; DA SILVA, Roberta Zumblick Martins. *Inteligência artificial e direito*. 1. ed. Curitiba: Alteridade editora, 2019.

PEIXOTO, Fabiano Hartmann. A decisão judicial no Supremo Tribunal Federal do Brasil e a aplicação da teoria dos princípios de Robert Alexy: a ponderação como estratégia de argumentação jurídica. 2015. 275 f., il. Tese (Doutorado em Direito)— Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

PRAKKEN, H. 1993. Logical Tools for Modelling Legal Argument. PhD-thesis. Amsterdam.

RISSLAND, Edwina L. Artificial Intelligence and Law: Stepping Stones to a Model of Legal Reasoning, 99 Yale L.J. 1957 (1990).

RUSSELL, Stuart. Q&A: The Future of Artificial Intelligence. Universityof Berkeley. 2016. Disponível em: <http://people.eecs.berkeley.edu/~russell/temp/q-and-a.html > Acesso em 7 de agosto de 2018.

SCHERER, Matthew U. Scherer. Regulating Artificial Intelligence Systems: Risks, Challenges, Competencies, and Strategies. Harvard Journal of Law and Technology 29, n. 2 (2016).

SMOLA, A.; S. V. N. VISHWANATHAN, S.V. N.. An Introduction to Machine Learning. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2008.

SUNSTEIN, Cass R. Of Artificial Intelligence and Legal Reasoning (November 2001). University of Chicago Law School Roundtable, Vol. 8, 2001. Disponívelem: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1206&context=public_law_and_legal_theory>. Acessoem: 10 jun. 2018.

SUNSTEIN, Cass. A Constitution of Many Minds: Why the Founding Document Doesn't Mean What It Meant Before. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2009.

SUNSTEIN, C. R. After the Rights Revolution: Reconceiving the Regulatory State. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993.

SUSSKIND, R. &SUSSKIND, D. (2015), The Future of the Professions: How Technology will Transform the Work of Human Experts. Oxford: Oxford University Press.

VAN PARIJS, Philippe. A Basic Income for All. Boston Review 25, no. 5 (2000).

VEATCH, William S. The New Logic of the Law: Building a Foundation for Artificial Intelligence in the Law. Canada: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2018.

G. VREESWIJK. Abstract Argumentation Systems, Artificial Intelligence 90 (1997) 225–279.

_____. An algorithm to compute minimally grounded and admissible defence sets in argument systems, in: P.E. Dunne, T.J.M. Bench- Capon (Eds.), Computational Models of Argument (Proc. COMMA 2006), in: Frontiers in Artificial Intelligence and Applications, vol. 144, IOS Press, 2006, pp. 109–120.

_____, H. Prakken. Credulous and sceptical argument games for preferred semantics, in: Proceedings of JELIA'2000, The 7th European Workshop on Logic for Artificial Intelligence, Berlin, 2000, pp. 224–238.

ZIEWITZ, M.; PENTZOLD, C. (2014). In Search of Internet Governance: Performing. New Media & Society, 16(2): 306-322

El valor de la interdisciplinariedad en el Derecho

Israel Sandoval Jiménez*

La frase latina *ubissocietas, ubisius,* se traduce al español *donde hay sociedad, hay derecho* (Elías, 2014, p. 408), muchos otros autores le acompañan con la oración "y donde hay derecho hay personas que se ocupan de crear normas jurídicas, de aplicarlas y de explicarlas", dan razón plena a los romanos, en virtud de que no hay sociedad que sobreviva sin las mínimas normas de derecho; por ello es que una sociedad avanzada necesita de personas que realicen esa función, ya que nosotros en nuestro actuar, inconscientemente llevamos a cabo actos cotidianos que tienen un trasfondo netamente jurídico, lo cual puede ir desde una simple compra-venta de mercancías, hasta un contrato donde se estén determinándolos derechos de propiedad del desarrollo de un satélite. Pero para que un abogado sepa plasmar los conceptos rectores, así como las obligaciones y derechos de las partes, es necesario que el mismo se auxilie de otras ciencias, por ejemplo, en el último caso hipotético al que me he referido, y en cuanto ala celebración de un contrato de desarrollo de un satélite, es necesaria la intervención no sólo de un abogado, sino también de un ingeniero que brindará las especificaciones técnicas necesarias de su materia para poder redactar dicho contrato.

Como vemos la tendencia reduccionista formalista del Derecho, que concebía a las escuelas de Derecho del Siglo XIX y XX como centros educativos donde se debía mantener el pensamiento de Hans Kelsen y que se concentraban sólo en explicar su obra sobre Teoría Pura del Derecho(1981),ha quedado atrás ya que la realidad que se plantea es más que un sistema de normas, por lo que muchas de las veces el considerarse un positivista *puro* trae aparejada la noción de que ese pensamiento está cerrado a nuevas formas de enseñar y aprender el Derecho; esto se piensa así porque el autor austriaco argumentó que el Derecho era una ciencia pura y que no necesitaba de las demás ciencias para sobrevivir, ya que el abogado encontraría todos los supuestos fácticos abarcados en el conjunto de normas que sistematizaba un código o la norma suprema.

La ruptura de este paradigma, trajo como consecuencia la apertura de nuevas ideas y teorías que se han desarrollando por grandes juristas críticos de la historia del Derecho, nos ha permitido abandonar la idea monista del Derecho y ha traído como consecuencia la creación de teorías que consideran que la norma no es la simple integración y conjunto con otras normas, sino que también es la integración, el reflejo de valores, los principios que hay a su alrededor, y que apuestan por la noción de que el Derecho se enriquece con el diálogo que se tiene con otras ciencias.

Si consideráramos que el Derecho es un sistema de normas y que los casos jurídicos encuentran su solución dentro del mismo, lo cierto es que no todas las veces se hallará la respuesta a un problema jurídico en el mismo código o en la ley de la materia, dado que en casos difíciles (como los ha denominado Dworkin) es necesario recurrir a principios que están más allá de la norma(1993),e incluso podemos afirmar que el derecho necesita del auxilio de las otras ciencias, para que un juez (en el sentido amplio del término) pueda llegar a la *única* respuesta correcta; y quizá incluso sea este el momento para dejar de concebir a ese famoso juez Hércules como el poseedor de verdad en el Derecho, pues el mismo tiene que transitar por diferentes niveles para llegar a la respuesta, lo cual

* Catedrático de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México. israelsaji@derecho.unam.mx

sería más fácil si se piensa en un Derecho que tiene como auxiliar a otras ciencias, que le pueden ayudar a obtener la respuesta a ese caso difícil.

En la actualidad nos hemos dado cuenta que a veces no basta con hacer una interpretación literal para encontrar la respuesta a un caso en el ámbito jurídico; dado que se ha tenido que recurrir a diversos métodos de interpretación e incluso, se ha instaurado en nuestra actual Teoría del Derecho, un mecanismo de interpretación basado en la colisión de principios, donde el jurista Robert Alexy a abonado a la problemática del Derecho, proponiendo un método matemático que soluciona los problemas que existen entre mandatos de optimización, pero que conlleva otras consideraciones, dado que su propuesta de ponderación de principios, incurre en nuevas interrogantes, como los límites de la subjetividad del juzgador o del intérprete de una norma; todo lo anterior da cuenta de que, a pesar de que en ocasiones existen ciencias auxiliares del Derecho (como en el caso, las matemáticas), ello no siempre garantiza una respuesta objetiva.

Diferente es el supuesto cuando los juristas penalistas, se apoyan de las ciencias forenses, en los principios de la lógica, en los conocimientos de la física, en el estudio del medio ambiente, en la antropología, en la sociología, en la psicología, entre otras ramas del conocimiento, que, con un grado de certeza, permiten la solución objetiva de problemas jurídicos en la materia penal. En este tenor, regresando al punto de partida de lo que trata este artículo, se debe reiterar el hecho de que el Derecho no es una ciencia aislada que pueda encontrar soluciones a sus problemáticas en una ley o en un código, sino que necesita del apoyo de todas las ciencias para llegar a soluciones de sus problemáticas.

A pesar de esto, lo cierto es que muchas de las escuelas de Derecho en la actualidad se han dedicado a defender el pensamiento donde se separa al Derecho de las demás ciencias del conocimiento, pues tal como lo afirmó Duncan Kennedy (siendo este un fiel defensor de los Estudios Críticos del Derecho, *CLS* por sus siglas en inglés) "Aunque parezca que tienen pocas pretensiones intelectuales y que carecen de ambición teórica o de división práctica acerca de cómo podría ser la vida social, las facultades de derecho son intensamente políticos. La concepción mercantil de las facultades, la infinita atención al árbol que impide ver el bosque, la simultánea formalidad y superficialidad con las que se abordan las limitadas tareas que parecen haber a mano, todo esto es sólo una parte de lo que sucede." (Kennedy, 1982, p.117). Lo cual ha mantenido determinadas formas de pensar y de cuestionar el Derecho, lo que ocasiona que el pensamiento se vea estancado en algunas ramas del derecho, dejando fuera temas actuales como puede ser que el juez se acerque a la psicología para analizar el perfil de un criminal, a la medicina para determinar si un niño puede optar determinar su género, entre otros muchos ejemplos más, en donde el juez debe salir de la norma para encontrar la respuesta a los problemas del Derecho.

Con esto en mente, se debe admitir que muchas de las veces las escuelas de Derecho se remiten a enseñar las teorías clásicas del Derecho, sin mencionar que la vida posmoderna que se vive contempla distintos hechos jurídicos que ya no están en la norma, lo que ocasiona que la legislación esté fuera del contexto al que se aplica; por poner un ejemplo en materia de *moobing* (que fue descubierta por el psicólogo sueco Heinz Leymann(1996)),la cual es definida por Iñaki Piñuel quien le considera "Un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un trabajador, hasta entonces válido, adecuado, o incluso excelente en su desempeño por parte de uno o varios compañeros (incluso su jefe), comportándose cruelmente con el objetivo de lograr su aniquilación o destrucción psicológica y obtener su salida de la organización a través de diferentes procedimientos ilegales, ilícitos o ajenos a un trato respetuoso o humanitario y que atentan contra la dignidad del trabajador." (García *et al.,* 2010, p.63)

Al respecto, como ya se ha mencionado, este es un ejemplo de un tema que la legislación actual (en el caso laboral) no tiene contemplada, pero que es objeto de estudio por parte de la psicología jurídica; lo cual resulta acorde a los tiempos de las relaciones laborales posmodernas, pero no para el sistema jurídico mexicano. Este tema es tan importante que en algunos países de la Unión Europea, se han apoyado en dictamines psicológicos, para determinar el grado de afectación que puede sufrir un trabajador por parte de su superior o compañeros que cometen esta práctica.

Evidentemente por más que el abogado quiera permanecer aislado y no quiera tener un acercamiento con las demás ciencias, eso resulta complicado para la vida del jurista del siglo XXI, dado que una vez que el legislador haga su trabajo y se empeñe por legislar sobre materias que no contempla la norma, el abogado tendrá que pedir el auxilio de otras ramas del conocimiento para llegar a una respuesta científica. Siguiendo con el caso anterior, bajo esta lógica, en aquellos casos de *moobing* el abogado deberá solicitar un dictamen de un psicólogo para ver el grado de afectación al trabajador, y analizar si ello puede causar un daño a la persona o incluso si puede ser considerada como una enfermedad de trabajo, o bien, si procede un pago por el daño psicoemocional; temas que aún se quedan en el mundo de las ideas para el legislador mexicano, pero que para la Organización Internacional del Trabajo ya tiene en su agenda de trabajo y que tarde o temprano tendrá que ponerse a discusión en el foro nacional.

Siguiendo con la ejemplificación de la interdisciplinariedad que tiene el Derecho con las demás ciencias, es necesario citar uno de los temas que mayor revuelo causó en la vida jurídica del Estado mexicano, y me refiero a la discusión que se entabló sobre el uso lúdico de la marihuana, en donde la mayoría de la población mexicana, así como de los académicos, se dividieron en dos bloques; aquellos que afirmaban que la Ley de Salud y la COFEPRIS (Comisión Federal para la Protección contra Riesgos Sanitarios)debía prohibir cualquier tipo de cultivo, producción, consumo, transporte o venta de marihuana, y por otro lado, los que argumentaban que el Estado no podía limitar el libre desarrollo de la personalidad.

Tras diversos argumentos que se pueden leer en el amparo en revisión 1115/2017(SCJN, 2017),donde el ministro Jorge Mario Pardo Rebolledo hace un análisis sucinto de ambas posiciones, en uno de los párrafos del proyecto en comento se plantea el punto toral del asunto ya que "…[se] sostuvo que la prohibición para consumir marihuana se basa en [un]prejuicio sustentado en valoraciones morales y no en estudios científicos, revelando que el Estado no ha actuado con neutralidad ética".(p. 16)

Lo que quiere decir que en principio, el tema del uso lúdico de la marihuana, ha tomado aristas incompatibles entre sí, como lo son los argumentos que aducen que el consumo de marihuana altera a las personas y las invita a probar otra clases de sustancias tóxicas, o incluso se ha mencionado que el consumo de dicha droga incita a las personas a realizar determinadas conductas delictivas; temas que si bien, pueden resultar interesantes para el estudio de la sociología jurídica y la criminología, en realidad no toca el tema esencial del asunto, relativo a saber si la marihuana causa algún daño en la salud de la persona, pues para ello se deberían de realizar las pruebas médicas necesarias que indiquen el grado de afectación que causa la marihuana en los órganos del cuerpo humano.

Por otro lado, en el mismo estudio que presentó el ministro ponente en comento, él afirmó que el Estado ha sido imparcial, ya que si bien hay estudios clínicos que demuestran que el mismo humo del cigarro de marihuana puede causar diversos daños como "…acelerar el ritmo cardiaco, [que] el pasaje respiratorio se relaja y se dilata y los vasos sanguíneos de los ojos se expanden, haciendo que los ojos se vean enrojecidos…, [y que] el humo de mariguana contiene entre cincuenta a setenta por

ciento más de sustancias que causan cáncer… [y] lo mismo que un cigarro de marihuana puede causar el mismo daño a los pulmones que cinco cigarrillos de tabaco fumados uno detrás de otro", (Volkow,2015, p. 1), también es cierto que si el Estado estuviera realmente preocupado por la salud de las personas, éste prohibiría todos los vicios como el alcohol, tabaco, comida chatarra, alimentos transgénicos que causen alguna enfermedad y no sólo prohibiría algunos.

Lo cierto es que para que esos argumentos sirvieran de soporte a los juristas del alto tribunal de México, ellos necesitaron auxiliarse de las pruebas médicas, farmacológicas, psicológicas y de la criminología necesarias, para dar fuerza a los mismos, en aras de apoyar o desmotivar el uso lúdico de la marihuana.

Como se conoce en el ámbito público, ésta discusión estuvo detenida por años, donde ambas posturas en torno al uso lúdico de la marihuana, hicieron valer sus argumentos con pruebas a favor o en contra, y en donde participaron distintos tipos de peritos en las diversas materias que tenían relación con el tema; siendo, insisto, éste un tema fundamental donde se hace ver que la misma ley no es clara y que la respuesta a un problema tan complejo, no se iba a encontrar en ella; por lo que los ministros tuvieron que recurrir a las demás ciencias, para formar un criterio normativo sustentado en argumentos fuera del ámbito jurídico.

Por último, y no menos importante, los temas ambientales son el mejor ejemplo donde se puede demostrar el para qué sirve la interdisciplinariedad del Derecho con las ciencias, ya que actualmente podemos ver que muchos de los mega proyectos que quieren realizar las empresas en los territorios naturales, tienen que cumplir con una Manifestación de Impacto Ambiental, donde se demuestre que no se causará un daño al medio ambiente, y para ello, se necesita de una investigación de la zoología que analice la fauna del lugar, así como de la botánica para determinar la flora que se gesta en determinada zona.

El tema se puede complicar cuando los mega proyectos están pensados en los territorios indígenas, toda vez que se tienen que buscar interpretes que conozcan su lengua y cultura, para poder realizar la Consulta que plantea el Convenio 169 de la OIT.

Sin embargo, cuando los abogados tienen que demostrar porqué los mega proyectos no se pueden realizar en un territorio indígena, tienen que presentar varios estudios para la defensa de los pueblos y comunidades indígenas, y en este caso, se apoyan de Historiadores que les ayudan a construir el pasado para demostrar con documentos históricos el valor y riqueza cultural de una comunidad ancestral.

Sin mencionar que muchas de las veces se pide un estudio antropológico-jurídico para acreditar la importancia de los centros ceremoniales indígenas, las formas de organización política, así como las vías que históricamente han mantenido para la toma de decisiones; y en este caso, el estudio antropológico puede ayudar a defender los derechos de propiedad de los pueblos y comunidades indígenas, sustentados en normas internacionales como lo son el Convenio 169 de la OIT, así como por la normatividad interna de cada Estado.

A manera de conclusión, resulta importante mencionar que las Escuelas y Facultades de Derecho no deben cerrar sus planes de estudio a otras ramas del conocimiento, en virtud de que se deben enfocar a impartir materias como la economía, las matemáticas, la sociología, la historia, la filosofía, la medicina, la psicología, por mencionar algunas, que les permitan a los estudiantes de Derecho, realizar estudios interdisciplinarios con el objetivo de poder lograr una mejor argumentación en sus escritos de demanda o incluso en la resolución de sentencias. Impactando lo anterior, en su

formación y su capacidad para analizar casos y problemáticas del ámbito jurídico de una forma más completa.

Es momento que las Facultades de Derecho enseñen a sus estudiantes, por medio del método de casos, la importancia de la interdisciplinariedad del Derecho, para que cada uno de los estudiantes valoren la interacción del Derecho con otras ramas del conocimiento.

Referencias

Dworkin, R. (1993).*Los Derechos en Serio.* Barcelona, España: Española-Planeta de Agostini.

Elías, E. (2014). *Frases y expresiones latinas.* México: Porrúa.

García, C.*et al,*(2010). Ciencias auxiliares del derecho. *Colección temas selectos de derecho*, volumen (3), p. 63.

Jorge Pardo, J. (2017). Proyecto del Ministro. Amparo en revisión 1115/2017, México: SCJN. p.16.

Kelsen, H. (1981).*Teoría Pura del Derecho.* México: UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Kennedy, D. (1982). *La educación Legal como preparación para la jerarquía.*Recuperado de http://duncankennedy.net/documents/Photo%20articles/La%20educacion%20legal%20como%20preparacion%20para%20la%20jerarquia_Academia.pdf

Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2017). Acuerdo de la Primera Sala. Amparo indirecto 1115/2017. Recuperado de https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/listas/documento_dos/2018-03/AR-1115-17-180316.pdf

Leymann, H.(1996). The content and development of mobbing at work. *European journal of work and organizational psychology, volume 5 (2).* DOI: 10.1080 / 13594329608414853

Volkow, N. (2015). La marihuana.*National Institute on Drug Abuse*, p. 1, Recuperado de https://www.drugabuse.gov/sites/default/files/mj_rr_sp_9_2015.pdf

Utilización de recursos audiovisuales en el Profesorado en Ciencias Jurídicas

Leandro Alturria y Alejandra de la Rosa Vásquez*

Introducción

En la presente ponencia contaremos la práctica que surgió a partir de la idea de crear filmaciones para las el Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, como material de apoyo didáctico para los cursantes. Se contará cómo fue la experiencia de la profesora Victoria Kandel de dar una clase filmada sobre un texto escrito años atrás, adecuándolo y actualizándolo a las nuevas realidades. Con base en ello, veremos cómo surge la posibilidad de adecuar este recurso a las nuevas necesidades que surgieron a partir del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en el contexto sanitario mundial que atravesamos en la actualidad, de la mano de las herramientas tecnológicas y los espacios virtuales que disponemos.

Creación del Profesorado en Ciencias Jurídicas

El Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires fue creado en el año 2004 mediante Resolución (CS) N° 3344/04, y modificado mediante Resolución (CS) No. 2380/07 y Resolución (CS) N° 4687/07 de agosto y diciembre de 2007 respectivamente. Este programa de formación tiene como objetivo "formar docentes para la enseñanza de las ciencias jurídicas y políticas y demás contenidos del área de formación ética y ciudadana para el ejercicio de la docencia, en los niveles medio y superior, a los estudiantes avanzados y graduados de la carrera de Abogacía".[1]

La importancia de formar abogados para la docencia, implica plantearse la enseñanza desde una perspectiva pedagógica y didáctica. No basta adquirir el conocimiento sino es necesario saber transmitirlo. Esta capacitación pedagógica y didáctica se da mediante este Profesorado en el cual se garantiza que los contenidos didácticos estén estrechamente ligados con la disciplina y por lo tanto, se den competencias no sólo teórico disciplinar sino también pedagógicas a sus egresados.

Esta propuesta tiene como finalidad que el estudiante avanzado de la carrera de Abogacía, cuyos requisitospara el ingreso al Profesorado son: ser alumno regular que además haya finalizado el Ciclo Profesional Común, las materias obligatorias y algunas optativas del Ciclo Profesional Orientado, o bienel egresado, culminen con el título de grado de Profesor para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas, a partir de un diseño curricular que aborde la formación docente para la enseñanza del derecho, para lo cual es necesaria la integración de la formación didáctica general y específica de la disciplina y la formación pedagógica, en el que se establecen contenidos mínimos relativos a la didáctica especial en derecho, con una cátedra de didáctica general y otra vinculada con la observación y la práctica de la enseñanza.[2]Este Profesorado tiene una duración de 2.812 como carga horaria total, dividido entre las 2.002 horas relativas al Ciclo Básico Común, Ciclo Profesional Común, Ciclo Profesional Orientado (obligatorias y optativas) y 810 horas específicas en formación pedagógica.[3]

* Facultad de Derecho, UBA. alturrialean@gmail.com; alejandra.delarosa.vqz@gmail.com

[1] Resolución (CS) No. 3344/04, página 2.
[2] Resolución (CS) No. 3344/04, páginas 6 y 7.
[3] Resolución (CS) No. 2380/07, página 3.

Las asignaturas del área de formación pedagógica son las siguientes: 1) Didáctica General, 2) Didáctica Especial, 3) Aspectos Organizacionales y Administrativos de la Educación Argentina, 4) Psicología Educacional, 5) Observación y Prácticas de la Enseñanza, 6) Residencia Docente, y 7) Teoría y Política Educacional. Todas ellas con contenidos conceptuales y algunas además con contenidos procedimentales previstos en la resolución.

Consideramos importante destacar que dentro de los contenidos procedimentales en Didáctica General, se aborda la selección y uso de recursos y tecnologías para el desarrollo de la enseñanza de los contenidos curriculares,[4] y en Didáctica Especial, contempla la planificación y la organización de la práctica de la enseñanza en derecho, que aborda la educación y para la ciudadanía, entre otros.

El profesorado en Ciencias Jurídicas dispone de dos instancias en el dictado de sus clases: una práctica y otra teórica. El sentido de que se haya dispuesto de esta manera se basa en combinar las tradicionales clases en las que el profesor explica los fundamentos teóricos de la materia, para luego, en la instancia práctica, aplicar dichos fundamentos teóricos a distintas estrategias de enseñanza que brindaran a los futuros profesores las herramientas necesarias para su desarrollo en el ámbito profesional de la educación.

En este orden de ideas, se podría pensar en una diferencia en el enfoque de la metodología utilizada en las instancias teóricas y prácticas, sin embargo guardan una relación en la cual se constituyen mutuamente en un proceso de interacción, donde la producción del conocimiento se sustenta en la relación dialéctica entre teoría y práctica, donde ambas se interrogan y enriquecen, mediante la práctica pedagógica reflexiva-crítica, a fin de ser aplicada a la realidad.

La asignatura Didáctica Especial del Derecho es una de las últimas del trayecto y por lo general los estudiantes del Profesorado cursan las últimas materias al mismo tiempo para finalizar prontamente sus estudios. Esta situación nos pone frente dificultades por el horario, ya que suelen superponerse con los horarios de las otras materias. Esto es lo que viene sucediendo con la instancia teórica de Didáctica Especial del Derecho.

Grabaciones de audiovisuales como material de apoyo para el Profesorado

En aras de transformar la forma de enseñar, dentro de este Profesorado surge la propuesta por parte del Dr. Juan Antonio Seda, Director del Centro para el Desarrollo Docente, de comenzar a realizar filmaciones respecto de los capítulos del libro "Difusión y derechos y ciudadanía en la escuela" (2012), con la finalidad de que pudieran servir como material de apoyo adicional a los cursos, que siguiendo a Litwin (2008), la utilización de este tipo de recursos tecnológicos, da la posibilidad de brindar una ayuda "frente a los difíciles temas de compresión y de la enseñanza". Este método innovador pensado para mejorar la calidad en la enseñanza, se propone como material adicional a las clases presenciales. Sin lugar a dudas, pensar en la enseñanza en nuestros días sin el uso de distintas herramientas tecnológicas resulta imposible, pero como señalamos anteriormente, estas se pensaban como un apoyo adicional a las clases presenciales. El uso de material audiovisual tanto en el espacio áulico como fuera de él no es un recurso nuevo, lo novedoso de esta propuesta consiste en la elaboración de filmaciones específicamente para las asignaturas del Profesorado, siendo los mismos docentes quienes hablen de su propio trabajo y de sus propios textos.

Las grabaciones se realizaron en los meses de febrero y marzo de 2020 con el asesoramiento y apoyo técnico de Mauro Canggianelli, diseñador de imagen y sonido. La propuesta con las filmaciones es

[4] Resolución (CS) No. 3344/04, página 9.

que cada autor hablara del capítulo que escribió para este libro, en un tiempo aproximado de 30 minutos.

Contamos el caso de la grabación realizada a la Licenciada en Ciencia Política y Doctora en Educación (UBA) Victoria Kandel, docente del Centro para el Desarrollo Docente, quien hace un relato a partir del Capítulo 6 del libro citado anteriormente, titulado "Educar para deliberar: una forma de construir ciudadanía" en la que comienza narrando una breve reseña de lo escrito años atrás en dicho capítulo. En la videograbación habla de cómo desde tiempos antiguos, una de las funciones esenciales de la educación tenía que ver con educar a las personas para que puedan ser gobernantes pero también para aceptar que puedan ser gobernadas. Señala que los textos que recorren este libro se hacen esa misma pregunta, cómo, por qué, en qué condiciones y con qué herramientas pedagógicas se podría pensar en una formación de ciudadanos, a partir de las instituciones educativas, escuelas, universidades, terciarios, y demás espacios para la formación y la educación, con el objetivo de que los estudiantes puedan ir transformándose en sujetos cada vez más autónomos y capaces de tomar decisiones por sí mismos y de intervenir en distintos espacios. Un punto a destacar que menciona es que a partir de la escritura del texto, han surgido diversos debates y cambios que pueden retomarse e incluso repensarse en la actualidad, por ejemplo las nuevas formas de participación, de agrupamiento y discusión, haciendo mención a las redes sociales que terminan siendo otras formas de interacción en las nuevas generaciones. Esto le ha permitido ampliar los contenidos del texto desde estas nuevas perspectivas y apoyándose con estas nuevas herramientas tecnológicas y espacios virtuales. Consideramos que esa es una de las ventajas de esta propuesta, ya que acerca al alumno con la docente, dándole una nueva vigencia y actualización a partir de la narración del texto.

La necesidad de adecuarse al nuevo contexto universitario

Surgiendo de esta práctica y derivado de los acontecimientos en que vivimos por el contexto mundial de pandemia, nos obligó a repensar una nueva estrategia didáctica a partir de los medios tecnológicos que tenemos a disposición. En nuestro caso, siendo docentes, nos preguntamos cómo sería el dictado de clases ante la imposibilidad de asistir físicamente al aula. En este sentido, la tecnología referida a la información y comunicación tuvo un rol protagónico, tanto es así que surgen nuevas plataformas que facilitaron la interacción con nuestros estudiantes y la posibilidad de plantear clases asincrónicas para continuar con la enseñanza. Cabe aclarar que esta práctica de trabajo en espacios virtuales no es nueva, se ha venido desarrollando en distintos ámbitos educativos desde hace décadas (Litwin, 2008).

En la materia Didáctica Especial del Derecho, pensamos la posibilidad de generar material audiovisual, es decir, filmar a los docentes explicando sus temas, para luego compartir ese contenido en las distintas redes sociales y que los estudiantes pudieran tener acceso a dicho material. A la vez, vimos la oportunidad de solucionar otro inconveniente que se nos presentó hace un tiempo atrás en el Profesorado, y tiene que ver con el dictado del teórico de Didáctica Especial, que por cuestiones de espacio físico contamos con un margen de horario reducido y complica la asistencia de los estudiantes de manera presencial.

Al decretarse el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en marzo de 2020quedaron suspendidas todas las clases presenciales. Se emitieron distintas disposiciones por parte de las autoridades universitarias, siendo la Facultad de Derecho la que al momento de la publicación del Decreto, ya había comenzado su ciclo lectivo del primer cuatrimestre de 2020, decidiéndose no interrumpir las clases para este periodo. Fue necesario planear nuevas estrategias de enseñanza, adecuándonos a

las distintas herramientas disponibles tanto para los estudiantes como para los docentes, para la impartición de clases de manera sincrónica a través de medios virtuales y asincrónicas.

Una de las redes que tuvo gran demanda fue Instagram ya que cuenta con gran popularidad entre las nuevas generaciones, además del alcance masivo que representaba. Se comenzaron a dictar clases en directo a través de esta red social, posibilitando la interacción entre docentes y estudiantes. Otra herramienta fue la plataforma virtual Zoom, que también permite la interacción e incluso la posibilidad de grabar las clases.

A partir de ello se ha creado una gran cantidad de material didáctico audiovisual que sirve como apoyo para los estudiantes en clases asincrónicas. Este material es seleccionado por temas, el cual se envía al estudiante junto con un cuestionario para que, luego de ver la videograbación, pueda ser contestado y enviado al equipo docente para su evaluación. Con ello se logra asegurar no sólo que el alumno vea el material enviado, además de esto se consigue un acercamiento del docente con los estudiantes, así como también, que adquiera conocimientos sobre cuestiones actuales relacionados con la materia.

Conclusiones

En el último año hemos visto la manera de repensar, innovar y adecuar las estrategias pedagógicas mediante el uso de nuevas herramientas tecnológicas para el dictado de clases sincrónicas y asincrónicas de manera virtual.

Llevar adelante un proyecto de filmaciones para un curso dentro del Profesorado en Ciencias Jurídicas, no es una tarea sencilla, ya que muchos factores tienen que combinarse, como por ejemplo las cuestiones técnicas y el tiempo de los docentes para el armado y adaptación de las clases a un nuevo sistema de vinculación pedagógica.

Sin embargo, creemos que de situaciones adversas pueden crearse nuevas oportunidades y definitivamente, las nuevas tecnologías de la información y comunicación se convertirán en herramientas muy útiles que serán un buen complemento a las clases presenciales.

Referencias bibliográficas

LITWIN, Edith (2008). El oficio de enseñar: condiciones y contextos, Buenos Aires: Paidós.

SEDA, Juan Antonio (Coord.) (2012). Difusión de derechos y ciudadanía en la escuela. Buenos Aires: Eudeba.

Resolución (CS) No 3344/04 del 13 de septiembre de 2004. Obtenido de: http://www.derecho.uba.ar/academica/profesorado_en_med_sup/profesorado.pdf

Resolución (CS) No 2380/07 del 15 de agosto de 2007. Obtenido de: http://www.derecho.uba.ar/academica/profesorado_en_med_sup/res_perfil_egresado.pdf

Resolución (CS) No. 4687/07 del 26 de diciembre de 2007. Obtenido de: http://www.derecho.uba.ar/academica/profesorado_en_med_sup/res_4687-07.pdf.

Educación virtual en pandemia: ¿una oportunidad?

Diego Barrera-Álvarez*

Una de las mayores dificultades que se ha presentado en el ámbito educativo está relacionada con la adaptación a una educación activa y de calidad en el entorno digital. Esto se evidencia con más fuerza en la actual pandemia donde se han visto obligados los claustros académicos a dictar clases por medios virtuales.

Así pues, los avances tecnológicos han hecho preguntarnos: ¿Cómo está cambiando la tecnología la profesión jurídica?, y en particular, ¿cómo está cambiando la enseñanza de esta? (Palfrey, 2012)

El siguiente escrito no pretende servir de guía estricta para responder rigurosamente estas preguntas[1], pero sí enunciar algunas herramientas que se han desarrollado para mejorar la pedagogía docente en entornos virtuales y presenciales.

Formalismo y enseñanza

Parte de nuestra experiencia como estudiantes ha estado mediada por un olvido constante que nos pone a prueba y nos exige adaptarnos. En ese sentido, el profesor Brian Harrington habla sobre la necesidad de saber enfrentarnos con "el botón de reinicio" cuando pasamos de la escuela a la universidad o de la universidad al ambiente profesional (Harrington, 2015). Cuando creemos que tenemos lo necesario para alcanzar todo lo que nos proponemos con toda la teoría que hemos recibido, nos encontramos nuevamente con la incapacidad de saber conectar ambos polos: la teoría y la práctica.

Así pues, es importante dejar de lado dicha distinción. Más bien, sería conveniente enfocar los esfuerzos en una "enseñanza metodológica" que nos permita poner el "derecho en acción", es decir, donde se empleen tres aspectos: i) Político-moral ii) Dogmático-positivo y iii) Argumentativo-metodológico (Pérez Lledó, 2007). Lo anterior implica abandonar una concepción formalista de la enseñanza para generar un profesional más activo.

Nuestro saber muchas veces se circunscribe a este último concepto. Lo han señalado varios estudiosos sobre el tema como De los Ángeles (2020), Montoya Vargas (2014), Bonilla Maldonado (2013) y Pérez Perdomo (2006), entre otros, donde se destaca la formación memorística y conceptualista de la tradición jurídica en américa latina. Una de las consecuencias de lo anterior es que se asuma una actitud pasiva de los conocimientos por parte del estudiante.

En ese sentido, lo que debería valorarse mejor es "saber localizar información o conocimiento" que solo de servir de repositorio para este (Pérez Perdomo, 2009). Para lograrlo, necesitamos nuevas formas de interactuar en las aulas que fomenten este tipo de relaciones ya que es imprescindible que en un mundo global e interconectado se desarrollen habilidades que hace años no se consideraban necesarias.

* Universidad Externado de Colombia.

[1] Cabe aclarar que existen mayores estudiosos sobre el particular. Para efectos de discutir la cuestión de la pedagogía en el derecho tanto presencial como virtualmente, se propone este breve escrito que solo busca plantear una discusión que se viene dando hace varias décadas en relación a la irrupción tecnológica en el mundo. Véase por ejemplo el libro de Rubin, E. L., &Rubin, E. (Eds.). (2012). *Legal education in the digital age*. Cambridge UniversityPress.

Aprender a aprender

El paradigma de la educación ha ido cambiando con el tiempo. Desde el siglo pasado, se proponía la idea de que se llevara a cabo una educación donde el estudiante fuera el protagonista (Comellas, 2019). En consecuencia, se trata de considerar la tarea docente más vinculada a un rol formador (que desarrolle competencias, fomente la colaboración, la formación clínica, permita conseguir herramientas) que a un rol de enseñante (mera transmisión de conocimientos). Esto se hace necesario debido al actual desenvolvimiento profesional en contextos complejos que requieren habilidades interpersonales, reflexión en torno al derecho -poniendo en debate las concepciones jurídicas-, un relacionamiento con la ciudadanía y la evolución de la sociedad (Mastache y Devetac, 2017). Por ello, se hace imperante plantear la idea de *aprender a aprender* (Arteaga, López y Ruíz, 2014).

Ante una baja motivación, la poca comprensión y la breve atención que se puede llegar a prestar en una clase -nuestro cerebro suele prestar veinte minutos de atención y luego dispersarse- es importante plantearse la idea de un aprendizaje activo que se pueda traducir en mayor efectividad de una lección.

Una alternativa que podría servir como medio de comunicación y de medidor de rendimiento individual es lo que se ha denominado como One Minute Paper (OMP). De acuerdo con el profesor Calvo (2018), en este método se presenta un breve cuestionario que permita evaluar por parte de cada estudiante su propio rendimiento y el desarrollo de la clase. Se exponen preguntas como ¿qué es lo más importante que se aprendió hoy? y ¿qué pareció confuso?[2] Posteriormente, en el curso de la siguiente clase se dará una retroalimentación por parte del profesor frente a las respuestas ofrecidas. En lo referido a las tecnologías de la información y la comunicación, la metodología puede desarrollarse por plataformas como Kahoot, Socrative, Mentimeter, PollEverywhere, QuizSocket, Verso y Blubbr. Así se favorece una evaluación de carácter continua y formativa, así como se mantiene conectado al estudiante con la clase y se mejora la relación profesor-estudiante. Vale aclarar que no es estrictamente un minuto para que se concluya la actividad sino que puede contarse con algunos minutos adicionales. Así pues, el OMP es económico y fácil de llevar a la práctica donde el profesor a su vez, puede detectar deficiencias a tiempo[3].

Otra alternativa es, lo que en un sentido amplio puede referirse, como "ARCS method", el cual significa: Atención, Relevancia, Confianza y Satisfacción. Esto significa A: Mediante retos en clase, juegos, etc. como demuestran Skead y Offer (2016) con relación a la reforma en la enseñanza al derecho en Australia; R: A través del relacionamiento con prospectos de trabajo o con requisitos académicos; C: Brindando espacios en línea donde puedan expresar dudas o comentarios, y finalmente la S: Eso permite mayor confianza en que los procesos tienen resultados (Nehme, 2010). Una forma de materializar estos objetivos es a través del Problem Based Learning (PBL). Es algo bastante parecido a lo que sucede a la práctica profesional porque no hay una experiencia previa ni una solución clara frente a un caso o una cuestión jurídica en particular. Este método se destaca por la mejora en la autonomía, el trabajo colaborativo y el aprendizaje activo. Su efectividad se verifica en relación con la práctica profesional pues permite desarrollar la toma de decisiones, el conocimiento contextualizado y el aprendizaje contínuo, esto es, generar responsabilidad del propio

[2] Como ejemplo de este breve cuestionario, está disponible uno subido a la página de la Universidad de Tufts: https://provost.tufts.edu/celt/files/MinutePaper.pdf

[3]Como explica el profesor Calvo, si bien pueden existir algunas desventajas tales como la baja en el debate entre los propios estudiantes, se pudo demostrar que ha habido mejoras en la comprensión de los temas y eso impacta en la satisfacción de las clases, especialmente, en las clases magistrales.

aprendizaje (Shackel, 2012). El e-basedlearning provee formas innovativas de aprender. A través del sistema E-CAT, se cumple un rol de herramienta para la mejora en las habilidades de lectura y análisis pues los profesores actúan como facilitadores, proveedores de fuentes y evaluadores. Como explican Douglas y Johnson (2010), este método es bastante útil para el desempeño profesional del estudiante. Actualmente hay softwares bastante sofisticados que pueden crear espacios de rol en línea y que se pueden replicar a su vez en espacios presenciales (face-to-face). En los cuatro modelos posibles, los estudiantes participan en un juego de roles en que comienzan con una oportunidad "discursiva" al poder debatir con literatura crítica en un tablero virtual.

Asimismo, en lo que se refiere a espacios online, existen los wikis o los blogs como lugar para la discusión de temas con base en los cuatro modelos referidos. Los medios digitales están transformando la forma en que aprendemos. Los foros de discusión son una oportunidad valiosa para integrar a los estudiantes en los temas impartidos y eliminar diferencias que presencialmente pueden obstaculizar el relacionamiento. Se fomenta el pensamiento crítico, las habilidades de comunicación y la resolución de problemas.

El objetivo de este texto no es defender ningún método en particular sino intentar ver los posibles beneficios de un esquema que promueva habilidades necesarias para el ejercicio profesional y académico. Cabe mencionar que ha existido una tradición en la enseñanza del derecho en Estados Unidos que ha pasado por el modelo Litchfield y Blackstone hasta llegar al modelo Langdell. Este último se ha expuesto como el "método del caso". En ese sentido el profesor Pérez Lledó (1992) destacó frente al mismo:

> "El objetivo primordial no es tanto «enseñar normas», sino enseñar a plantear, analizar, comparar, construir y evaluar concretas situaciones fácticas y argumentos y decisiones jurídicas (sobre todo judiciales, pero también legislativas), y a «proyectar» líneas de casos y de legislación sobre situaciones nuevas. Se trata pues de fortalecer ante todo la capacidad de análisis y de razonamiento jurídico, así como la de su expresión oral y escrita. Suele decirse además que el case method, al menos tal y como se concibe hoy, está «orientado a la resolución de problemas» («problem-solving») por parte de los estudiantes, más que a la recepción pasiva de la doctrina: tanto o más que conocer los contenidos de soluciones concretas (que pueden variar de uno a otro Estado, de una a otra sentencia o línea jurisprudencial), los estudiantes deben aprender a discernir por sí mismos dónde están los problemas relevantes, cómo surgen y mediante qué procesos jurídicos los tribunales, los legisladores o los abogados intentan resolverlos. Interesa, en suma, que los estudiantes aprendan a hacer preguntas casi más que a saber las respuestas."

Como menciona Balmaña (2003), este sistema pone mucho en práctica habilidades de redacción y argumentación, lo cual no obsta para decir que no ha recibido críticas, ya que es importante que no se separen las habilidades de escribir y el análisis jurídico en un mismo proceso (Henderson, 2003). Además, es importante prestarle atención a otras disciplinas con el fin de mejorar nuestro análisis y redacción (Parra, 2019).

Conclusión

El interés de este escrito ha sido de poner de presente una discusión que sigue existiendo en nuestros días. La era de la información nos permite realizar nuevas lecturas sobre los desarrollos que se han conseguido hasta nuestros días en el estudio de la enseñanza del derecho y la necesidad de pedagogía en nuestras aulas.En ese sentido, se señalan algunas herramientas disponibles de manera

virtual para hacer más efectiva la obtención de mejores habilidades en la carrera así como mejorar la comunicación entre los estudiantes y el profesor para la actuación temprana en el aula.

Pese a las dificultades que hemos enfrentado en este año, como reflexionó un profesor de la Universidad de Buenos en ocasión a los desafíos de la enseñanza del derecho en tiempos de pandemia, las crisis nos permiten repensarnos y evaluar si las cosas se han hecho bien (Derecho UBA, 2020). Se trata de una oportunidad de buscar métodos alternativos que potencien nuestras habilidades y conocimientos en una responsabilidad social y ética con nuestro país a través de un profesional más activo y comprometido con su realidad social.

BIBLIOGRAFÍA

Balmaña, R. M. M. (2003). El futuro de la abogacía y la formación del abogado. In *La enseñanza del derecho* (pp. 283-306). Facultad de Derecho.

Bonilla, D., & Olea, H. (2013). El formalismo jurídico, la educación jurídica y la práctica profesional del derecho en Latinoamérica*. Derecho y pueblo Mapuche*, 274-275.

Calvo, J. M. (2018). Innovación didáctica a través del "One MinutePaper"(OMP). *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, *16*(31), 203-238.

Comellas Angulo, P., (2019) La importancia del uso de metodologías activas para el desarrollo de competencias argumentativas del jurista global del siglo XXI, En Amaya González, R. I., & Parra, N. (Coord). *Una mirada a la argumentación jurídica* (Pp.1-18). Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.

De los Ángeles Ramallo, M. (2020). La tradición formalista en la enseñanza del derecho y su impacto en la formación práctica. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, *7*(1), 9-42.

Derecho UBA (18 de junio de 2020). Nuevos desafíos para la enseñanza del Derecho [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=ZDVzvS9oEWk&t=5028s

Douglas, K., & Johnson, B. (2010). Legal education and e-learning: Online fishbowl role play as learning and teachingstrategy in legal skillsdevelopment. *eLawJournal*, 17(1), 28 46.

Henderson, B. R. (2003). Askingthelostquestion: whatisthepurposeoflawschool. *Journalof Legal Education*, 53, 48.

Lledó, J. A. P. (2002). Teoría y práctica de la enseñanza del Derecho. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, *6*, 197.

Martínez, B. A., Huguet, M. L. L., & Marín, M. R. (2014). La formación pedagógica y didáctica del docente del grado en Derecho online: implementación de la técnica one minute paper. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, *12*(23), 133-153.

Mastache, A., &Devetac, R. (2017). La formación jurídica: una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, *15*(30), 153-180.

Montoya, J. (2014). El estado actual de la reforma de la educación jurídica en América Latina: una valoración crítica. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *12*(3), 177-200.

Nehme, M. (2010). E-learning and students' motivation. *Legal EducationReview*, 20(1 and 2), 223-240.

Perdomo, R. P. (2004). *Los abogados de América Latina: una introducción histórica*. Universidad Externado de Colombia.

Pérez Lledó, J. (1992). La enseñanza del Derecho en Estados Unidos. *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 0(12), 41-93. doi:https://doi.org/10.14198/DOXA1992.12.02

Pérez, R. (2009*). La Educación legal y la garantía de los derechos en América Latina. El Otro Derecho,* ILSA.

Pérez-Perdomo, R. (2006). Rule ofLaw and Lawyers in LatinAmerica. *The ANNALS ofthe American AcademyofPolitical and Social Science*, *603*(1), 179–191. https://doi.org/10.1177/0002716205283132

Rubin, E. L., &Rubin, E. (Eds.). (2012). *Legal education in the digital age*. Cambridge UniversityPress.

Shackel, R. (2012). Beyondthewhiteboard: E-learning in thelawcurriculum. Queensland UniversityofTechnology, *Law and Justice Journal*, 12(1), 105-132.

Skead, N., &Offer, K. (2016). Learninglawthrough a lens: Using visual media tosupportstudentlearning and skillsdevelopment in law. *AlternativeLawJournal*, *41*(3), 186-190.

TEDx Talks, (20 de abril de 2015). TheResetButton: The Great Fantasyof Academia [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=BvBdH5AKlNc&ab_channel=TEDxTalks

La educación en épocas de pandemia. Hacia un proyecto educativo institucional mixto.

Paula Noelia Bermejo[*] y Salvador Francisco José Etchevers[**]

Resumen:

El siguiente trabajo plantea la necesidad de cambiar el paradigma de presencialidad imperante hasta marzo de 2020 por un paradigma de educación mixta haciendo uso de los errores y aciertos que nos ha dejado la pandemia y la virtualidad a nivel educativo.

Por otro lado, también planteamos un plan educativo en el que se propicie el aprendizaje significativo de los alumnos desde el inicio de la carrera a través del estudio de casos virtuales y la creación de un programa de tutorías.

Palabras claves: PEI. Nuevas tecnologías. Enseñanza del derecho. Presencialidad. Virtualidad. Aprendizaje significativo.

Introducción.

La educación de la carrera de abogacía ha pasado por dos momentos bien diferenciados: el primero, que podríamos denominar periodo de memorización de la norma y el segundo, mixto, donde sin perder la memorización de la norma se ha alternado con la práctica de la norma jurídica, primeramente con el estudio de casos y luego con la práctica *in situ* a través de la materia Práctica Profesional, incluida en el Plan de Estudio de la carrera de abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Ambos modelos siempre se desarrollaron de manera presencial.

No obstante, la pandemia actual ocasionada por el COVID 19 ha alterado ese sistema, obligando en menos de dos meses a tener que construir una educación "de emergencia" y virtual ante la imposibilidad de continuar con la educación presencial.

Es por ello que en la presente ponencia nos proponemos reflexionar en torno a la necesidad y viabilidad de lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice a través del uso de las tecnologías de información y comunicación (TICs) y que se produzca una verdadera integración de las distintas materias que componen la carrera de abogacía.

De esta manera se plantea propiciar una instancia eficaz de planificación educativa que dé apertura a la integración curricular en un ambiente virtual no solo durante la emergencia, sino ir hacia un sistema mixto de virtualidad y presencialidad.

Nuestra experiencia ante la irrupción de la pandemia.

En el presente apartado desarrollaremos brevemente la metodología que hemos implementado en las materias en las que nos desempeñamos como docentes de la Facultad de Derecho UBA. En primer lugar debemos aclarar que Paula Bermejo se desempeña desde el 18/8/2020 como Profesora

[*] Abogada y docente de la Facultad de Derecho UBA. Becaria de culminación de doctorado UBACyT en el Proyecto UBACYT "Derecho, Sociedad e Infancia). Coordinadora del Seminario "Vulnerabilidad y Derecho" del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales "Ambrosio L. Gioja". paulaberrmejo@derecho.uba.ar

[**] Abogado, docente y Webmaster de la Facultad de Derecho UBA. Coordinador General del Centro de Investigaciones Pacem dependiente de la Maestría en Derecho Comercial y de los Negocios, Facultad de Derecho UBA. setchevers@derecho.uba.ar

Adjunta Interina a cargo de dos comisiones de la materia Contratos Civiles y Comerciales perteneciente al Ciclo Profesional Común (CPC) materias en las que también colabora el docente Etchevers y, desde hace ya varios años es Auxiliar de Segunda colaborando activamente en materias bimestrales del Ciclo Profesional Orientado (CPO) pertenecientes a las asignaturas "Contratos Civiles y Comerciales" y "Derecho de Familia y Sucesiones".

Por su parte Salvador Francisco Etchevers es Jefe de Trabajos Prácticos interino de la materia "Contratos Civiles y Comerciales" tanto en el CPC como en el CPO. En dicha materia además se ha desempeñado como Webmaster de la Cátedra.

a. Metodología

De nuestra experiencia podemos dar cuenta que la virtualidad, pese a sus inconvenientes, ha tenido buenos resultados. Para ello desarrollaremos brevemente la metodología desplegada en las materias y los cambios producidos ante la irrupción de la virtualidad. Dividiremos su desarrollo en las materias del CPC y del CPO para facilitar la comprensión de la propuesta que se realiza en la presente ponencia.

Materias pertenecientes al CPO

Antes de la pandemia las clases que dictamos en el CPO se estructuraban en "clases teóricas" y "clases prácticas" siendo que en las primeras los docentes desarrollaban los contenidos con un diálogo fluido con los alumnos, mientras que en las segundas los alumnos analizaban fallos -cuyo acceso tenían previamente- y los docentes guiaban su desarrollo. Dicho análisis de fallos se realizaba teniendo en cuenta la teoría trialista de Werner Goldschmidt (marco fáctico, marco normativo o lógico jurídico y marco axiológico). Luego de la clase los alumnos debían entregar individualmente vía correo electrónico el análisis de uno de esos fallos a elección y esas entregas eran tenidas en cuenta en su conjunto como una nota más que se sumaba a las de los dos exámenes orales.

Dicha metodología ha cambiado sustancialmente ante la suspensión de clases presenciales lo que implicó un gran esfuerzo personal de los docentes al utilizar plataformas que no se utilizaban previamente y al tener que buscar otros recursos para dictar las clases a través de la plataforma Google Meet. De esta manera se continuó con la división de clases "teóricas" y "prácticas", no obstante haberse implementado cambios sustanciales.

Las clases se desarrollaron en los mismos días y horarios de manera sincrónica a través de la plataforma Google Meet que proporciona la Facultad. Asimismo, se han grabado las mismas para que los alumnos que tengan dificultades de conexión puedan acceder igualmente a la clase.

En las clases "teóricas" se comenzó a utilizar como un recurso los Power Point (PPT) en los que se volcaron cuadros explicativos, artículos de normas, fotos ilustrativas y hasta incluso emoticones de WhatsApp para graficar los contenidos. Dichos PPT se subieron al Campus Virtual para que los alumnos tengan una guía de estudio, además del material de estudio subido al Google Drive y a una página web, herramientas estas últimas que utilizamos hace años.

La realización de los PPT implicó un gran esfuerzo de tiempo y la proyección de los mismos en las clases ha devenido en una gran ayuda, no obstante, el Google Meet impide a la persona que lo presenta ver a los alumnos lo que dificulta el ida y vuelta.

Las clases "prácticas" también fueron modificadas. En ellas se han continuado analizando fallos, no obstante, se han organizado grupos de alumnos divididos con un rol previamente asignado (parte actora, parte demandada y en las comisiones más numerosas jueces). Las mismas han sido muy

buenas en general, habiendo grupos con un gran desempeño al notarse una excelente preparación previa, incluso han preparado PPT para fundamentar su postura. Se advierte que en sus exposiciones los alumnos han logrado la utilización de un lenguaje técnico jurídico adecuado y una excelente incorporación de los contenidos aplicados al caso. Esto demuestra excelentes resultados toda vez que el alumno logra formarse para su próximo desempeño profesional. No obstante, se observa que en algunos grupos se evidenciaron problemas internos ocasionados, probablemente, por el escaso compromiso de algunos integrantes.

De esta manera la evaluación de los alumnos se comenzó a realizar teniendo en cuenta el desempeño oral que tienen en las clases prácticas y se dejó de solicitar que hagan entregas escritas de los mismos. Ello redunda en menos sobrecarga del alumno y de los docentes al no tener que corregirlos fuera del horario de clases.

Los dos exámenes orales que se tomaban antes de la pandemia también fueron reemplazados por un trabajo práctico integrador. En el mismo se solicita la realización de una monografía sobre un tema relacionado con los contenidos de la materia cuya elección es libre para el alumno.

i. Materia perteneciente al CPC.

Como se dijo anteriormente comenzamos a dar clases en el CPC a partir del 2° cuatrimestre de 2020, por lo que no teníamos experiencia docente en ese tramo de la carrera antes de la pandemia.

Allí también se utilizó la plataforma Google Meet y en las clases se analizaron los contenidos. Al principio había escasa participación de los alumnos. De los intercambios en las clases se advirtió que son pocos los alumnos que logran relacionar los contenidos que previamente vieron en la carrera, más aun teniendo en cuenta que la materia Contratos Civiles y Comerciales tiene dos correlativas previas (Derecho Civil y Obligaciones Civiles y Comerciales).

Allí la modalidad de examen implementada es de dos exámenes orales por cuatrimestre y se ha realizado con mucho éxito una clase práctica de análisis de fallos con la misma metodología implementada en las materias del CPO, en la que se advirtió un excelente funcionamiento grupal y un gran interés de los alumnos en la preparación y defensa de la parte que previamente se les ha asignado. Muchos de ellos incluso investigaron el tema que se debatía en el proceso para sumar argumentos.

Fundamentación del proyecto.

El Proyecto Educativo Institucional (en adelante denominado PEI o proyecto) que aquí proponemos tiene como fundamento generar contenidos que trascienden más allá de la vida universitaria, determinando herramientas técnicas útiles para la resolución de problemas que hacen a la cotidianidad del profesional del derecho a través de una nueva metodología mixta que involucra la virtualidad y la presencialidad en la enseñanza del derecho.

Como explicita Kilpatrik (1983) hacer un proyecto educativo “desempeña la función de hacer activo el aprendizaje de los conocimientos y habilidades necesarias para la vida englobándolas en la ejecución de un plan de trabajo”.

El trabajo da cuenta del aprendizaje que cada estudiante va construyendo y tratando de avanzar en forma individual y grupal, trabajando con una estructura que esté orientada a la concreción de una formación integral en las áreas involucradas. Ello implica el compromiso de los docentes para lograr la capacitación y el desarrollo integral de los estudiantes a través de una plataforma como es el campus académico que debería ampliar sus posibilidades, dando a los estudiantes herramientas de

interacción como foros, grupos de chat, etc. y operando como una red de sociabilización educativa y "profesionalizante", donde todos los actores del entramado educativo tengan un rol preponderante para lograr la creación de un conocimiento completo, dinámico y práctico.

El proyecto se fundamenta en las herramientas académicas de cada área para indagar temas específicos que se traducen en alternativas de solución e integración ya que la realidad no es una parcialización sino una totalidad de factores, que si bien pueden ser divididos para su estudio, deben ser integrados para su comprensión y una adecuada toma de decisiones en casos de estudio, para lo cual una herramienta como el entorno virtual es el ideal, creando infinidades de posibilidades de estudio de casos.

El PEI busca la participación de los estudiantes desarrollando su sentido de autonomía y la capacidad de indagación en la búsqueda de respuestas a sus interrogantes, así como también la integración reflexiva sobre las problemáticas en el contexto que habita y sus posibles soluciones a través de un conocimiento integral y dinámico que puede compartir con el resto del alumnado.

De esta forma los docentes desarrollarán un trabajo con un alto grado de pertinencia, adecuando los contenidos a situaciones auténticas del estudiante.

Siguiendo Héctor Ruiz Martin (2020)

> "para que el aprendizaje sea más efectivo, debemos conseguir que los estudiantes reflexionen sobre aquello que están aprendiendo. (…). Las personas aprendemos dando significado a nuestras experiencias y eso de significar, conectar lo que estamos aprendiendo con algo que ya sabemos y con lo que está relacionado. Nuestra memoria funciona formando redes en la que los elementos se vinculan por relaciones de significado que provienen de la experiencia. Cuando tratamos de recordar lo aprendido reproducimos una mezcla de esos elementos producto del aprendizaje con otros que ya teníamos (o que aprenderemos a posteriori) con los que acabamos reconstruyendo el recuerdo. (…)
>
> Enseñar a los estudiantes a aprender estrategias, hábitos; también creo que sería uno de esos aprendizajes metaaprendizajes por encima del currículo a los que valdría de verdad mucho la pena dedicarle un cierto tiempo explícito"

Para ello, la institución universitaria debe posicionarse en la entrega de aprendizajes significativos con metodologías innovadoras, utilizando la infraestructura disponible que ha dejado la emergencia pandémica como es la "virtualización" *de facto* de casi toda la carrera, lo que ha permitido a los estudiantes desarrollar las actividades propuestas en el PEI en un contexto tan complejo como son las medidas de aislamiento y distanciamiento social preventivo y obligatorio (ASPO y DISPO) dictadas el 20 de marzo de 2020 por el DNU 297/2020 en razón de la pandemia ocasionada por el COVID-19 y prorrogadas hasta la actualidad.

El proyecto incluye propuestas pedagógicas que posibilitan fortalecer la identidad, construir proyectos a futuro y un acceso al acervo cultural profesional propio de la materia y cotidiano; para lo cual los docentes de la institución ocupan un lugar de preeminencia como responsables de transmitir la cultura a las nuevas generaciones y de moderadores del debate educativo que debe tener una universidad pública del siglo XXI.

Objetivos

Como objetivo general planteamos reflexionar en torno a los aprendizajes de las materias propias de la currícula de la carrera de abogacía en un entorno virtual dinámico con el fin de internalizarlos mediante la promoción de diversas estrategias.

Como objetivos específicos proponemos:

- Enfatizar la importancia del aprendizaje significativo en la carrera de abogacía.
- Focalizar en estrategias pedagógicas que promuevan el estudio de las materias de manera interconectadas en entornos digitales.
- Distinguir los aspectos vinculados a la producción de saberes específicos y prácticos del derecho y remarcar la importancia de estos últimos.
- Remarcar la importancia de utilizar los recursos tecnológicos disponibles en la carrera de abogacía.
- Promover la capacitación de docentes y alumnos en el uso de TICs en la carrera de abogacía.
- Promover un sistema de tutorías a favor de alumnos de la carrera de abogacía a cargo de docentes moderadores y alumnos avanzados en la carrera.

Para el cumplimiento de los objetivos de un PEI mixto resulta necesario dar acceso a los docentes a cursos de formación pedagógica del siglo XXI, donde lasTICs representan el mayor reto, en especial en adultos mayores.
Por otro lado, el alumnado también debe recibir cursos sobre el uso de las herramientas virtuales en especial aquellas personas que se presentan más vulnerables frente a la virtualidad, como son aquellas que padecen alguna discapacidad o los adultos mayores.

Respecto de las personas con discapacidad se deberán además remover los obstáculos y promover formas de evaluación acordes a la discapacidad que padecen. En este sentido se destaca que muchas veces la virtualidad no permite al docente percibir la discapacidad del alumno o bien esta puede ser advertida recién en la instancia de evaluación como nos ha sucedido en la práctica docente.

Asimismo, se requiere la promoción y ampliación de ayudas para que los alumnos que no cuenten con los recursos económicos puedan acceder a la virtualidad, más aun tratándose de una universidad pública a la que acceden personas con diferentes realidades socio-económicas. En este sentido se considera fundamental la difusión y ampliación de Becas como las de Conectividad, Sarmiento y Por Igualdad.

La emergencia nos ha dado una oportunidad única, hemos logrado como institución en mayor o menor medida informatizar una currícula con más de 200 materias y de 1000 docentes.

La virtualidad jamás reemplazará la presencialidad, más aún al no existir foros en el campus académico. Más allá de las clases online, se ha perdido el espíritu de ser una institución plural para ser una más lineal y no hablamos en términos de política sino de necesidades temporales, de problemas que surgen de la conectividad, de micrófonos abiertos, de interferencias, etc. que han hecho menos rico el debate, pero este es un proceso de transición y sobre el cual seguramente algo va a quedar.

Nuestra propuesta de PEI

Como propuesta se plantea la interacción de alumnos de todos los años y materias, creándose una comunidad virtual dentro del campus que, en base a los lazos de solidaridad, construya un modelo educativo de inclusión que junto a las clases presenciales se den estos intercambios dentro de la misma clase y de los otros alumnos.

Los sistemas están y el trabajo del poco personal a cargo del Campus ha sido impecable, lo que no puede dejar de destacarse y valorarse.

Un PEI mixto como el que proponemos también implica la creación de cursos online gratuitos dónde se trabajan con casos en relación a cada materia que se esté cursando.

Nuestro Proyecto PEI plantea que los docentes según su deseo, edad y preparación incluidos los auxiliares (que deberían ser aumentados en número) se dividan en dos grandes grupos los que

trabajan en la presencialidad y los que se abocan a la virtualidad, realizando reuniones con puestas en común para mantener un criterio uniforme obviamente.

El planteamiento virtual dependerá de la materia dada pero como se ha venido dando *de facto* debemos abocarnos a los recursos de las TICs desde los simples PowerPoint hasta los lúdicos Kabbot o Paddles, programas todos de fácil acceso y gratuitos al menos en su uso básico.

El acercamiento del estudiante con la abogacía debe darse desde la primera materia. A tal efecto creemos que una solución puede darse a través de la creación de un sistema de tutorías a cargo de un docente moderador y alumnos avanzados en la carrera de abogacía. implementado con la contraprestación de 2 puntos de CPO tal como funciona el Programa de alumnos/as adscriptos a actividades de Investigación, en el cual se privilegie un perfil más práctico que académico. Dentro de dicho programa se pueden postular los alumnos que cumplan determinados requisitos y para ser tutores se puede pautar un examen de idoneidad realizado a través de vía Google Form o Classroom.

De esta manera dicho tutor alumno puede colaborar con pequeños grupos de alumnos de modo tal de generar intercambios prácticos, trabajando las distintas ramas del derecho no como compartimentos estancos sino interconectados como un concepto superador a la doctrina y la codificación, una sociedad de juristas y proto juristas interconectados.

En este PEI creemos que deben tomarse medidas para crear más materias virtuales al menos las no denominadas "troncales" ya que la pandemia ha demostrado una eficiencia muy grande en este sentido.

Conclusiones.

Creemos que un PEI mixto es posible desde lo económico, lo educativo y lo pedagógico. Vemos que la pandemia ha generado una educación que claramente debe definirse de emergencia que, aún con sus errores, ha demostrado un gran éxito. Ese capital no debe perderse con la vuelta de la presencialidad.

Tal como en su momento el denominado "Práctico" fue una ruptura del esquema educativo por ese entonces vigente, creemos que la virtualidad y un nuevo PEI debe ser una nueva ruptura de esquema para lograr más y mejores conocimientos a través del intercambio de ideas, el trabajo de casos virtuales, las tutorías, la preparación de los docentes y los alumnos en cuestiones de virtualidad y la utilización de las herramientas que el campus nos ha dado.

Bibliografía

Kilpatrick,W. H (1983) en Diccionario de las Ciencias de la Comunicación. Madrid Diagonal/Santillana.

Ruiz, H. M. (2020) en El País, Formación, 27/02/2020. Entrevista realizada por Nacho Meneses. https://elpais.com/economia/2020/02/27/actualidad/1582802517_740361.html (fecha de consulta 31/10/2020)

Plan de Estudios de la carrera de Abogacía, Facultad de Derecho UBA. http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/pdf/plan-de-estudios-abogacia.pdf (disponible al 31/10/2020)

Programa de alumnos/as adscriptos a actividades de Investigació, Secretaría de Investigación, Facultad de Derecho UBA.Se puede consultar el mismo en: http://www.derecho.uba.ar/investigacion/inv_programas_estudiantes_adscriptos_a_actividades_de_investigacion.php (última visualización 31/10/2020)

Una experiencia de trabajo durante el aislamiento social preventivo. El Taller de Jurisprudencia

Nora María Bianconi[*] y Juan Guido Hernández Guido[**]

Resumen

A través del presente trabajo compartimos con la comunidad académica una experiencia que se desarrolló en la asignatura Derecho Privado IV de tercer año de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC, en el marco de la ejecución del Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG)[1], durante el primer cuatrimestre de 2020.

Las dificultades de la pandemia en relación a las medidas que se debieron adoptar respecto del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) generaron la necesidad de efectuar ajustes en la propuesta de enseñanza de la asignatura, para el primer cuatrimestre del año en curso. La enseñanza de la Abogacía en las Universidades Públicas estuvo caracterizada por la modalidad presencial hasta el impacto que provocó la actual situación de pandemia. Esta modalidad se vio interpelada por el ASPO y generó respuestas en la medida de los recursos de cada docente y de los recursos puestos a disposición por cada Universidad. La innovación fue la nota característica que movilizó los esfuerzos tanto de los equipos docentes como también de auxiliares y de los y las estudiantes. La experiencia que compartimos en esta oportunidad fue una de las varias estrategias que se implementaron durante el desarrollo de las clases en tiempos de aislamiento.

Nuestro trabajo se desarrolló en la virtualidad utilizando herramientas formales propias de la UNRC (aula virtual del Sistema Integrado de Alumnos) que ya estaban en funcionamiento y se fueron adaptando a las diversas necesidades y dificultades que fueron surgiendo. Asimismo utilizamos herramientas informales tales como la red social Facebook, el chat de Messenger y el uso de las plataformas Google Meet, Zoom o Jitsi entre otras. Todo ello orientado a generar un espacio sincrónico de comunicación entre docentes y estudiantes con el objetivo principal de fomentar el intercambio de opiniones críticas sostenidas en posturas doctrinarias referidas a los temas ejes abordados en las clases a los fines de profundizar y realizar una mirada diversa de la perspectiva del material de estudio, que fuera más allá de los espacios diacrónicos propuestos. En el espacio de enseñanza denominado Taller de Jurisprudencia, la participación de los y las estudiantes se desarrolló en varios encuentros destinados a leer fallos seleccionados previamente y realizar los comentarios pertinentes utilizando argumentación jurídica, juego de roles y presentación oral de tales argumentos. Se promovió la creatividad en las elaboraciones y presentaciones, la incorporación de habilidades para trabajar en forma colaborativa y en red y el aprendizaje entre pares.

Palabras claves: aprendizaje significativo, argumentación, creatividad, discusión (método pedagógico)

---

[*] Prof. Adjunta de la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Rio Cuarto. Responsable de cátedras de Derecho Romano y Derecho Privado IV (Reales)-Abogada (UNC)-Profesora de Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales- Cursante de la Especialización en Docencia Universitaria (UNRC). Directora Proyecto de Lectura y Escritura para los Primeros Años (Pelpa III) -2018-2019-Directora de Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG)2020-2022. Secretaria Académica UNRC. nubianconi@yahoo.com.ar

[**] Ayudante de Primera en Derecho Romano y Derecho Privado IV (Reales) de la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional Rio Cuarto-Abogado (UNRC) Escribano (USXXI) Cursante de la Especialización en Docencia en Educación Superior (UNRC) Miembro del Proyecto de Lectura y Escritura para los Primeros Años (Pelpa III) 2018-2019.Miembro de Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG)2020-2022. Sec. Académica UNRC. juanguidohernandez@gmail.com

[1]Este Proyecto se inserta en el marco de la Convocatoria impulsada por la Secretaria Académica de la Universidad Nacional de Rio Cuarto cuyos objetivos entre otros son: Propiciar procesos de revisión reflexiva de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en las asignaturas, Propiciar contextos de trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes, Promover una cultura de trabajo colaborativo.

Contexto de la experiencia y descripción de su implementación

En la cátedra de Derecho Privado IV ya veníamos implementando acciones destinadas a incorporar el uso de las Tics como herramientas didácticas que nos permitían operar en la modalidad del aula extendida o aumentada, principalmente a partir de experiencias relativas alaejecución de acciones sobre Alfabetización Académica para hacer frente a las múltiples dificultades generadas en la masividad. En las experiencias previas de años anteriores teníamos las clases presenciales como eje central de la propuesta de enseñanza y las Tics eran utilizadas como un mecanismo que nos permitía ampliar y complementar la participación de los profesores y la interacción con los alumnos más allá del aula. Pero fue en el contexto de aislamiento que se puso de manifiesto el gran desafío ya que no se podía seguir con una "mixtura" entre clases presenciales y uso de las Tics, sino que el "aula virtual" paso a ser central, lo cual demando mayores exigencias.

El presente trabajo analiza la utilización del taller de lectura y análisis de jurisprudencia como herramienta didáctica en el proceso educativo en el contexto de pandemia y aislamiento social preventivo.

Las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TIC) han representado un cambio estructural en la manera de llevar a cabo las distintas dinámicas de la vida diaria. En nuestro caso se procedió a la generación de una cuenta de la asignatura en la red social Facebook a los efectos de posibilitar la comunicación permanente con los estudiantes. De esta manera, se generó un espacio para realizar videoconferencias, combinando no sólo la posibilidad de comunicación con el profesor sino también con los propios pares para fomentar el trabajo participativo y colaborativo.

La propuesta de enseñanza diseñada a partir de la ejecución del Proyecto Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG), tuvo como objetivo principal promover en los y las estudiantes la construcción de aprendizajes de manera activa con un enfoque práctico y desarrollando una mirada crítica sobre una de las fuentes del derecho como es la jurisprudencia. Es decir, favorecer el desarrollo de destrezas y habilidades que impliquen formar a un abogado competente en su hacer, en su ser y en su saber. Partimos del supuesto de considerar que en el ámbito de la Universidad se debe dar lugar a la complejización continua de la realidad social, que resignifique la demanda social y la intervención en la misma, por lo que se consideró oportuno y pertinente la construcción de esta propuesta de aprendizaje estructurada en base al uso de las Tics como herramientas pedagógicas que facilitaran el encuentro en tiempo real de docentes y estudiantes con participación activa y protagónica de estos últimos

Principales características del Taller de Jurisprudencia

a) A través de la plataforma Google Meet generamos videollamadas que permitieron el desarrollo de estos espacios sincrónicos de encuentro y trabajo en formato taller utilizando como complemento el chat o la mensajería instantánea. En algunas circunstancias se utilizaron otras plataformas alternativas en función de las dificultades de conexión de los participantes. En ese sentido se usaron Zoom Jitsi o Skype.

b) La propuesta de enseñanza configuró instancias de desarrollo sincrónico y otras de desarrollo diacrónico a través de la utilización principalmente del correo electrónico, lo que permitió que la enseñanza tuviera un carácter abierto y flexible.

c) Se advirtió la posibilidad de superar las dificultades de la masividad a través de grupos más reducidos de trabajo (hasta 10 estudiantes). Consideramos que de esta manera la enseñanza

adquiere mayor calidad y se puede enriquecer con la presencia de diversos profesores, adscriptos o incluso expertos o profesionales de diferentes ámbitos.

d) Se pudo observar quela enseñanza se flexibiliza porque los alumnos pueden acceder a la videoconferencia desde diferentes dispositivos. E incluso contar con la consulta en línea para la preparación de sus presentaciones a través de diversas herramientas diacrónicas tales como el chat o el correo electrónico

e) Se utilizaron modelos de enseñanza basados más en la participación e interacción posibilitando experiencias de trabajo colaborativo en relación a lectura y análisis de jurisprudencia de manera compartida.

f) Se pudo ofrecer un espacio para la creatividad y la profundización sobre las diversas temáticas sobre los Derechos Reales involucradas en los fallos. De este modo cada estudiante fue elaborando una presentación compuesta por una descripción del fallo, destacando sus aspectos formales, su recorrido procesal, los aspectos fácticos, el nudo jurídico, y la argumentación esgrimida por las partes y el tribunal para luego pasar a emitir una opinión fundada sobre lo analizado. Asimismo, se favoreció un espacio para generar juegos de roles a partir de planteos de nuevos casos hipotéticos que fueron surgiendo del fallo analizado, y luego se fue solicitando a los estudiantes que elaboraran respuestas en función de los distintos componentes del proceso judicial.

g) Los criterios de evaluación referidos a la participación en el Taller se establecieron antes de la realización de los talleres. Una vez finalizadas las actividades se propuso un espacio para la reflexión sobre lo aprendido y una valoración y devolución sobre lo realizado. Esta retroalimentación en la evaluación fue muy enriquecedora y permitió visualizar aspectos positivos y negativos de la experiencia a los fines de realizar los ajustes pertinentes que permitan incorporarla dentro de la propuesta de enseñanza de la asignatura de modo permanente.

Modalidad de trabajo: Aspectos relevantes

Los Talleres se implementaron hacia el final del cuatrimestre habiéndose desarrollado casi la totalidad de las unidades del programa de la asignatura Se dividió a los estudiantes en varios grupos de trabajo a cargo de docentes y auxiliares con distintos días y horarios. Los fallos a utilizar estuvieron disponibles con antelación en el aula virtual del Sistema Integrado de Alumnos (SIAL) y en el Facebook de la asignatura. Se facilitaron pautas de trabajo para los Talleres y se acordaron criterios de evaluación y autoevaluación.

Asimismo se analizaron aspectos relacionados a la argumentación jurídica y a las pautas para la elaboración de la crítica al fallo analizado y su presentación. Se trabajó en encuentros previos sobre búsqueda de doctrina jurisprudencia y derecho comparado.

Una vez que los grupos estuvieron armados, se distribuyó un cronograma con días y horarios para los diversos encuentros del Taller donde estudiantes y docentes estuvieron conectados por plataforma Google Mett[2]. En los días y horarios pautados se llevó a cabo el taller o clase virtual interviniendo el profesor/moderador al sólo efecto de observar el desarrollo de clase, guiar los tiempos y darles una devolución al finalizar de las distintas intervenciones. En otros encuentros los y las estudiantes fueron presentando los fallos que cada uno analizó previamente y su comentario o crítica al mismo

[2]Como ya se mencionó se utilizaron plataformas diversas según las dificultades de conexión que fueron surgiendo. En este sentido las plataformas utilizadas fueron Zoom, Jitsi o Skype. Incluso en algunas ocasiones y con algunos grupos se utilizaron la sala de Facebook, o videollamadas de Messenger

de manera fundada y poniendo en evidencia aspectos que hacen a la creatividad en la elaboración y la oratoria en la presentación. Finalmente, y luego de todas las disertaciones el docente propuso actividades de reflexión y realizó las devoluciones y valoraciones siguiendo los criterios de evaluación acordados.

Algunas notas conclusivas

Creemos que esta estructura de trabajo facilita y profundiza el conocimiento ya que implica familiarizar a los alumnos con los procedimientos de análisis, síntesis, relación de conceptos, desarrollo de contenidos, formulación de conclusiones, expresión verbal de posiciones, desarrollo de debates. La experiencia sin dudas permite crear un contexto de aprendizaje virtual basado en la comunicación y el trabajo colaborativo.

La creatividad y la innovación son empoderados al momento de diseñar estos encuentros que constituyen verdaderas oportunidades para la comunicación sincrónica y promueven perspectivas diversas a las tradicionales aun con el uso de las Tics. Coincidimos con Barberá y Badía (2005), cuando afirman que esta modalidad de encuentro sincrónico permite el desarrollo de aprendizajes más intensos, en tanto y en cuanto posibilita el establecimiento de diálogos y encuentros de carácter más prolongado entre estudiantes, profesor, adscriptos y auxiliares como así también entre los distintos estudiantes. Por otro lado, los alumnos son necesariamente activos ya que se propone una especie de foro de discusión y análisis que se plantea en un tramo del desarrollo del Taller lo cual enriquece la experiencia de aprendizaje. Por último, se favorece la conexión con otras plataformas y formatos y facilita la búsqueda de bibliografía, conferencias, clases impartidas en otras universidades, links de noticias etc. Todo ello, con la guía del docente puede convertirse en insumo muy valioso para preparar sus presentaciones

Es importante a su vez destacar algunas dificultades que debimos sortear y que requieren de mayores ajustes con vista a futuro en relación a la utilización de las TIC. Entre las principales dificultades podemos mencionar las siguientes:

a) Aquellas relacionadas al desconocimiento por parte de las y los estudiantes del potencial de las Tics para el ámbito académico. Tal como expresa Echeverria (2001) los usuarios de las redes no solo son receptores de información. También emiten información y como cualquier espacio social, el espacio electrónico exige habilidades y destrezas específicas para intervenir activamente en él. No basta con aprender a navegar por Internet y buscar información en la red. También es preciso dominar la escritura electrónica, protegerse de ataques y seguimientos indeseados (virus, envíos masivos de correo electrónico, *cookies*, seguimientos, etc.), saber presentarse, moverse y actuar en los escenarios virtuales, saber elaborar y presentar en formato electrónico lo que uno quiera emitir a través de las redes. Es por ello que elegimos el formato Taller ya que además de desplegar las actividades centrales ya descriptas, también pudimos avanzar hacia un uso adecuado de las Tics. Sin embargo queda mucho por hacer en torno a este punto.

a) Se observaron además dificultades de acceso y conexión de algunos estudiantes debido a diversas causas, entre las que se destacan, los lugares de residencia o los problemas de conexión o de acceso a los dispositivos que permitan tales conexiones. Sin embargo hemos priorizado el espacio de encuentro, el vínculo pedagógico y el intercambio plural de ideas utilizando las herramientas Tics más adecuadas según las necesidades tratando de adaptarnos a ellas.

b) Algunos/as estudiantes se sentían menos comprometidos/as en la realización y preparación de su estudio durante la virtualidad, sobre todo en aquellas actividades que suponían espacios diacrónicos. Al momento de la realización del taller, cuya propuesta central de trabajo era lograr una integración de los distintos conceptos de la asignatura, se podía observarlas dificultades de comprensión respecto de aquellos institutos jurídicos que demandaban una lectura con mayor profundidad del material propuesto o una revisión de sus principales aspectos.

Finalmente consideramos que la experiencia de enseñanza que compartimos forma parte de un nuevo enfoque de la enseñanza del Derecho. La enseñanza concebida en función de las actuales exigencias debe incluir necesariamente la alternancia de propuestas diacrónicas y sincrónicas de trabajo en el aula virtual, cuya centralidad aparece como irreversible, constituyendo la clase presencial, quizás un complemento en ese nuevo diseño.

Bibliografía:

Barbera, E. y Badia, A. (2005) *Hacia el aula virtual: actividades y aprendizaje en la red.* Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

Barbera, E y Badia, A. (2005). *"El uso educativo de las aulas virtualesemergentes en la educación superior".* En Revista de Universidad y Sociedaddel Conocimiento, Vol. 2, No 2. Disponible en http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf.

Coll, C. (2005) *Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información*. Revista sobre la sociedad del conocimiento, Nº1, pp. 1-11.

Echeverría, J (2001) *Educación y sociedad de la Información*. Revista de Investigación Educativa, 2001, Vol. 19, n.º 2, págs. 277-289

Rinaudo, M. (2014) *Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras.* En: Paoloni, V. M.C. Rinaudo y A. González Fernández (comps.) *Cuestiones en Psicología Educacional. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo.* Universidad Nacional de Rio Cuarto. Universidad de la Laguna. Sociedad Latina de Comunicación Social. pp. 163-205. http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf

Sanjurjo, L. y Vera, T. (2006). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones

El tablero colaborativo de responsabilidad del Estado y Covid 19: lo sincrónico y lo asincrónico en acción

Nidia Karina Cicero* y Laura Mariel Medrano**

Resumen

El objetivo de la ponencia es relatar el desarrollo de una experiencia que combinó modalidades sincrónicas y asincrónicas para el desarrollo de los contenidos y la evaluación de los estudiantes de la asignatura bimestral Responsabilidad del Estado, correspondiente al ciclo profesional orientado en Derecho Administrativo, de la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

La actividad desarrollada a través de un tablero colaborativo "Trello" denominado "Responsabilidad Estatal y Covid19" arrojó resultados altamente satisfactorios en términos de innovación educativa ya que, entre otros aspectos destacables, permitió ampliar el tiempo de relación docente-alumno, emplear diversas TIC, poner en práctica las metodologías del aprendizaje colaborativo y el basado en problemas e incorporar una instancia de evaluación formativa no tradicional en la enseñanza jurídica.

La propuesta didáctica que se relata en la ponencia llevó a los docentes a trabajar mancomunadamente para implementarla y a incorporar recursos tecnológicos novedosos. Paralelamente, les brindó a los estudiantes la posibilidad de realizar investigación jurídica, de acceder a un aprendizaje funcional del derecho y de emplear herramientas tecnológicas para expresarse oralmente y en soportes audiovisuales.

Palabras Clave: Habilidades y destrezas - TIC - Evaluación formativa - Innovación

I - Introducción

El objetivo de la ponencia es relatar el desarrollo de una experiencia formativa que combinó modalidades sincrónicas y asincrónicas para el desarrollo de los contenidos y la evaluación de los estudiantes de la asignatura bimestral Responsabilidad del Estado, correspondiente al ciclo profesional orientado en Derecho Administrativo, de la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

La actividad se desarrolló durante todo el transcurso del bimestre con la finalidad de promover la investigación y la resolución de problemas, el empleo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la capacidad de expresión oral y de comunicación de los conocimientos adquiridos en el curso en formatos no tradicionales. A la vez de

* Doctora en Derecho (UBA). Profesora Adjunta Regular, dedicación parcial, asignaturas "Elementos de Derecho Administrativo" y "Responsabilidad del Estado" de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Profesora de posgrado en la Maestría y Especialización de Derecho Administrativo y Administración Pública (UBA) y en la Maestría de Derecho Administrativo Económico de la Universidad Católica Argentina. karinacicero@derecho.uba.ar.

** Auxiliar docente de Elementos de Derecho Administrativo. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires.

servir como elemento formativo, la propuesta fue empleada como elemento de evaluación final, que se sumó a otras instancias calificativas previas.

Puntualmente, la actividad realizada persiguió los siguientes objetivos:

1. Desarrollar habilidades para la investigación jurídica (hechos, fuentes normativas, jurisprudencia, doctrina aplicable).
2. Propiciar un aprendizaje funcional del derecho, a partir de la visualización de categorías jurídicas estudiadas durante el curso en situaciones problemáticas reales.
3. Promover modalidades de trabajo colaborativo.
4. Acercar a los estudiantes a herramientas tecnológicas diversas.
5. Fomentar habilidades para la comunicación de conocimientos jurídicos en formatos no tradicionales.
6. Integrar los diversos contenidos desarrollados durante el curso en la elaboración de una respuesta a una situación problemática real.
7. Promover la creatividad de los estudiantes.
8. Llevar a cabo una evaluación formativa en formatos innovadores.

II - Desarrollo de la experiencia

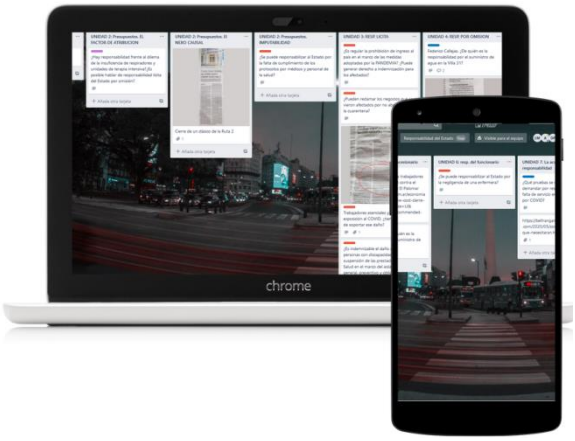
La actividad fue realizada durante todo el desarrollo de la materia bimestral "Responsabilidad del Estado". Consistió en la participación de todos los alumnos en un tablero colaborativo en el que se fueron sumando noticias vinculadas con hipotéticas situaciones de responsabilidad estatal en el contexto de la epidemia del COVID 19.

El equipo docente preparó el tablero de forma tal que permitiera la recolección y presentación de las informaciones seleccionadas de forma sistemática y correlacionada con los distintos tópicos de la materia. En cada encuentro sincrónico o a través de foros abiertos en el campus virtual, las noticias fueron comentadas, analizadas y decodificadas en términos de los tópicos curriculares, pero sin seguir necesariamente el orden del programa ya que la noticia tratada podía venir a introducir algún tema, ratificar otro considerado anteriormente o adelantar el tratamiento de alguno futuro. Además de cumplir estos propósitos formativos y de acompañamiento del desarrollo de la materia y de permitir situar los contenidos curriculares en contextos reales y contemporáneos, la actividad se empleó como medio para canalizar la evaluación final del curso.

A estos efectos, se planteó a los alumnos la consigna de seleccionar alguna de las noticias del tablero, investigar con profundidad los temas jurídicos que aquella planteaba, hipotetizar, en base a la investigación fáctica y jurídica realizada acerca de la posibilidad de una efectiva atribución de responsabilidad al Estado en el caso y producir un video de no más de 7 minutos de duración en el que se comunicaban las conclusiones arribadas. Estas producciones, que se tenían que subir en un espacio virtual compartido y abierto a todos los estudiantes (Google Drive), fueron discutidas en un coloquio final en el cual los autores de cada producción debían responder los interrogantes que tanto los compañeros de curso, como los profesores, les pudieran formular.

Para el equipo docente, la actividad demandó distintas acciones:

1. Selección de la herramienta tecnológica. Si bien se habían usado en cursos anteriores otros tableros colaborativos, para el desarrollo de esta experiencia se seleccionó el tablero Trello, una herramienta que hasta entonces nunca empleada. A diferencia de otros paneles como por ejemplo Padlet, esta herramienta además de ser colaborativa e interactiva es versátil ya que simplifica la organización y presentación de las distintas tarjetas que se van agregando, permitiendo moverlas, duplicarlas, alimentarlas con información adicional, fotos, links, archivos, etc. El Trello se alojó en el aula virtual de la plataforma proporcionada por el Centro de Innovación y Tecnología de la Universidad de Buenos Aires.



2. Tutorial de uso de la herramienta Trello: para familiarizar a los estudiantes con la herramienta y con los formatos audiovisuales se preparó un tutorial explicativo.

3. Seguimiento: cada vez que los estudiantes agregaban información al tablero, tanto en los encuentros virtuales como a través de los foros, los docentes hacían devoluciones y eventualmente, corregían errores y/o les planteaban interrogantes. Al cierre de los temas, se volvía al tablero para instar a los estudiantes a encontrar nuevas conexiones con otros contenidos temáticos distintos a los identificados en una primera aproximación. Este aspecto es propio de las evaluaciones formativas, que son aquellas *"orientadas al seguimiento de los aprendizajes, para la retroalimentación al estudiante y la realización de ajustes en la enseñanza"* (Basabe, 2020, p. 1).

4. Iniciativa y sostén de la actividad: en varias oportunidades las noticias fueron aportadas por el equipo docente, como medio para estimular la participación y evitar el fracaso de la propuesta.

5. Empleo de formatos audiovisuales para compartir contenidos: como modo de lograr que los estudiantes superen el temor que en general producen este tipo de actividades menos tradicionales, los docentes hicimos videos introductorios a cada unidad y brindamos pautas generales vinculadas con las herramientas de producción y elaboración de productos audiovisuales.

6. Evaluación: si bien la actividad no fue diseñada con fines de evaluación, el modo en que se fue desarrollando la propuesta en el curso permitió emplearla como una modalidad adicional de evaluación, de tipo formativa, a fin de integrar todos los contenidos del curso y promover en los estudiantes la incorporación de habilidades para investigar, resolver problemas jurídicos, expresarse oralmente, usar herramientas tecnológicas y comunicar sus conclusiones en un soporte no tradicional.

Respecto de esta forma de evaluación, Basabe (2020) señala que las evaluaciones en contextos no presenciales deben adaptarse, puesto que, al desarrollarse fuera del ámbito del aula, el estudiante puede consultar la bibliografía y el material de estudio y además es necesario contar con mecanismos específicos para controlar la identidad del autor, la copia y el plagio.

Partiendo del reconocimiento de esa realidad, en esta experiencia se instó a los alumnos a trabajar en conjunto y a intercambiar ideas y materiales con sus compañeros para el desarrollo de la actividad final, que de todas maneras fue realizada y evaluada en forma individual.

Luego de entregada la producción audiovisual realizada a través del campus, se realizó la puesta en común de las conclusiones arribadas en cada una de las investigaciones en un coloquio virtual que permitió a los docentes realizar preguntas específicas a cada estudiante sobre las metodologías empleadas, las fuentes consultadas y las conclusiones a las que arribó cada alumno en particular.

III. ¿Por qué se trató de una experiencia innovadora?

Como una de las autoras ha expuesto en otra oportunidad (Cicero, 2017), desde una perspectiva funcional, la innovación puede ser entendida como la incorporación de una idea, práctica o artefacto novedoso dentro de un conjunto, con la convicción de que el todo cambiará a partir de las partes que lo constituyen (Salinas, 2004). Desde otra perspectiva menos reduccionista, se sostiene que la innovación es una forma creativa de selección, organización y utilización de los recursos humanos y materiales, es decir, de cambios que producen mejoras, y que responden a un proceso planeado, sistematizado e intencional. En cuanto a la innovación educativa, Cebrián de la Serna (2003) la define como toda acción planificada para producir un cambio en las instituciones educativas que propicie una mejora en los pensamientos, en la organización y en la planificación de la política educativa, así como en las prácticas pedagógicas, y que permita un desarrollo profesional e institucional con el compromiso y comprensión de toda la comunidad educativa.

En esa misma línea de innovación como "cambio", Roig (2020) se refiere a la calidad de la enseñanza en tiempos de virtualización y señala que no implica hacer *"lo mismo, pero mejor", sino que constituye un "proceso de cambios, experimentación y aprendizajes comprometidos con la formación de los estudiantes"* (p. 8).

La innovación es entonces un *proceso*, y como tal implica un conjunto de situaciones y de acciones planificadas tendientes a impactar positivamente en un determinado campo. En la enseñanza del Derecho, este proceso involucra a la institución universitaria, a los alumnos, a los profesores y a los recursos tecnológicos que pueden transformar los entornos de enseñanza y aprendizaje.

Creemos que la experiencia que relatamos resultó innovadora, tanto para los docentes como para los estudiantes por las siguientes razones:

1. Porque no fue tratada como una actividad más del resto de las realizadas durante el curso, sino que tuvo una continuidad durante todo su transcurso, ya que lo atravesó desde la primera hasta la última clase.
2. Porque a través del tratamiento de noticias actuales, permitió situar los contenidos curriculares en contextos reales, generando de ese modo un genuino aprendizaje funcional del derecho.
3. Porque se emplearon diferentes herramientas tecnológicas (campus virtual, tablero Trello, recursos web, programas para edición y producción de videos) que llevaron a los alumnos a conectarse con el uso y potencialidades de estos recursos.
4. Porque se aplicaron las metodologías del aprendizaje colaborativo y del aprendizaje basado en problemas. Este aspecto colaborativo de la actividad parte del reconocimiento de que la socialización universitaria -entendida como el vínculo entre el estudiante y la institución y la conexión con sus pares que genera un sentimiento de pertenencia- ha sido siempre un desafío en la educación a distancia (Roig, 2020), agravada en estos momentos por los contextos de aislamiento o distanciamiento social. Por eso señala Roig que esas

interacciones -que son más fáciles de lograr en los espacios físicos (aulas, bibliotecas, etc.)- deben ser consideradas expresamente por los docentes al planificar las propuestas de enseñanza completamente virtuales.

5. Porque les permitió a los estudiantes desarrollar habilidades creativas y competencias investigativas, que generaron nuevos conocimientos y que no se limitaron a la reproducción acrítica de conceptos e instituciones jurídicas.
6. Porque el coloquio en el que se comentaron las producciones sirvió como una verdadera instancia de aprendizaje de tipo integradora, ya que cubrió todos los saberes curriculares y a la vez permitió evaluar la incorporación de habilidades y destrezas para generar soluciones concretas a problemas jurídicos reales.

IV - Conclusiones y reflexiones sobre la experiencia

La puesta en práctica de esta propuesta docente fue desafiante y enriquecedora para los estudiantes y para los docentes. Si bien a estos últimos les exigió un intenso trabajo en la etapa de producción y otro tanto en la de seguimiento de su puesta en práctica, la actividad del Tablero "Responsabilidad Estatal y Covid 19" condujo a que todos los profesores que integran el equipo a cargo de la comisión tuviera la oportunidad de trabajar mancomunadamente y a que se atreviera a incluir en la propuesta didáctica recursos TIC que hasta entonces le resultaban desconocidos.

Para los alumnos también fue desafiante, no sólo porque los convocó a desarrollar investigación fáctica y jurídica interdisciplinaria para resolver problemas de la realidad sino también porque los llevó a interiorizarse acerca del funcionamiento de diversas herramientas tecnológicas de edición de videos y los obligó a desarrollar habilidades para expresarse oralmente y en poco tiempo y para defender en el marco de un coloquio, la posición que habían esgrimido para responder el problema planteado.

En síntesis, la experiencia permitió ampliar el tiempo de relación docente-alumno, generando al mismo tiempo mayor interacción entre los estudiantes y el desarrollo de habilidades y de instancias de evaluación no tradicionales en la enseñanza jurídica con resultados altamente satisfactorios.

Bibliografía

Andreoli, Silvia (2018). *Módulo 2: Entornos virtuales de aprendizaje y colaboración*. En Herramientas para la co-elaboración en educación. 3ª edición. Buenos Aires: Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la Subsecretaría de Innovación y Calidad Académica de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la UBA.

Basabe, Laura (2020). *Alternativas para la evaluación de los aprendizajes en formatos no presenciales*. Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. Disponible en http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/

Campari, Susana (2017). *Enseñar derecho pensando en el profesional del siglo XXI*. En Capacitar. Herramientas para la formación y la gestión judicial. Buenos Aires: Editorial Jusbaires.

Cebrián de la Serna, Manuel (coord.) (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea.

Cicero, Nidia Karina (2017). *Explorando nuevas maneras de enseñar y aprender Derecho Administrativo*. En Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho, 15 (29): 31-61. Disponible enhttp://bit.ly/2AbsP5o.

Cicero, Nidia Karina (2018), *Innovar la enseñanza del derecho. ¿Solo se trata de tecnologías de la información y comunicación?* En Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, vol. 5, núm. 2. Disponible enhttp://c1820883.ferozo.com/doc/75.pdf

Delgado, Ana y Rafael Oliver (2003). *Enseñanza del derecho y tecnologías de la información y la comunicación*. Disponible enhttp://bit.ly/2EBq0xu.

López Catalán, Javier (2002). *Didáctica y tecnología. Una combinación justa en la creación del guión multimedia*. Comunicación y Pedagogía. Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos (Primeras noticias), 178: 43-52.

Mesa, Diego (2014). «Nativos digitales: el reto de enseñar derecho en la actualidad». Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires, 12 (24): 165-187.

Roig, Hebe (2020). *La calidad de la enseñanza en tiempos de virtualización*. Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. Disponible en:http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/

Salinas, Jesús (2004). *Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 1 (1): 1-16. DOI: 780/78011256006.

Transformación del ecosistema de aprendizaje a través de la tecnología: algunas experiencias

Guillermina B. Di Luca y Fernanda L. Niell*

Abstract:
La ponencia plantea los ajustes realizados a propósito de la situación de emergencia en el "Seminario de Tecnología aplicado al Proceso Civil" que se presenta como una materia optativa en la Universidad Nacional de La Plata.
Se trata de compartir la transformación llevada a cabo a partir de la implementación del aula invertida haciendo uso de materiales didácticos innovadores, encuentros mediante videoconferencia de corta duración propiciando de esta manera una comunicación asertiva y eficaz con un rol docente activo en entornos virtuales de aprendizaje.

Palabras clave: aula invertida – comunicación – transformación – materiales – videoconferencia

INTRODUCCIÓN:

En esta ponencia nos proponemos compartir con la comunidad docente nuestra experiencia práctica con respecto a la alternancia de lo sincrónico y lo asincrónico que nos ha atravesado en esta Pandemia.

Nuestra propuesta educativa dentro del ámbito de la Universidad Nacional de La Plata se trata de un Seminario de Tecnología y Derecho con especial atención al Proceso Civil, se encuentra dentro de la currícula con la modalidad presencial destinando dos horas semanales a su concurrencia en tiempos de normalidad.

En este camino decidimos adaptarnos a la modalidad que nos planteaba la realidad, pero para ello fue necesario ajustar la faz pedagógica y didáctica.

Contamos como plataforma para la comunicación con nuestros alumnos "Moodle"licencia que nos brinda la Universidad, y apostamos a invertir el aula y transformarnos en verdaderos curadores de contenidos para nuestros alumnos y crear de esta manera un ecosistema de enseñanza aprendizaje diferente.

Pretendemos en esta ponencia compartir los ejes centrales de la experiencia centrada en:a) Materiales didácticos y Aula Invertida. b) Encuentros sincrónicos semanales de corta duración y c) Comunicación asertiva y eficaz.

Acompasamos estos ejes con nuestro rol radicalmente innovador a otros años y nos desafiamos a nutrirnos del intercambio y proyectar cambios a partir de la coyuntura.

En este equipo educativo como docentes nos preguntamos: ¿Cómo tenemos que enseñar? ¿Qué características tiene que tener nuestro rol docente? Y la respuesta se centró en los siguientes cuatro pilares:

CRITICO – COMUNICATIVO- COLABORATIVO – CREATIVO

* Abogadas (UNLP). Docentes de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

a) Materiales didácticos y Aula Invertida:

Queremos invitarlos a pensar qué nos está diciendo la pintura de Claudio Gallina "El último Salto", el artista argentino que parece querer representar la educación pública argentina del contexto de su infancia.

Podríamos a partir de esta pintura pensar en el posible deseo de los estudiantes de salir del aula y replantearnos qué pasa en las instituciones y qué propuestas pedagógicas planteamospara que muchos estudiantes no estén presentes con sus procesos cognitivos y sociales en el aula, con la disposición necesaria para aprender en el aula. Pero también podemos asociarlo con la necesidad de los estudiantes de traspasar las fronteras del aula y conectarse con la realidad que los espera para poner en práctica sus saberes, con la necesidad de aprender desde sus realidades y competencias que parecen quedar a kilómetros de distancia frente a pizarrones, tizas y textos recitados.

Elegimos esta pintura para repensar los materiales didácticos que utilizamos en las prácticas de enseñanza, con el fin de ampliar las fuentes de información, las actividades o formas de presentar o tratar los temas que se quieren trabajar.

Los materiales didácticos son portadores de un mensaje, de una información que se transforma en contenido en función de un tratamiento, recorte y modificación que realiza el docente para su enseñanza.

De allí la importancia que tiene su diseño. Implícitamente los materiales didácticos tienen nuestra forma de entender la enseñanza y el aprendizaje, como las actividades que pueden estar incluidas en ellos. Tienen nuestra impronta, por algo los seleccionamos, por algo los diseñamos. Nos representan. Si bien pueden diseñarse en formato papel la realidad nos pone frente a la necesidad de la construcción digital de éstos.

Los materiales digitales están más cerca de la estructura en la que están inmersos nuestros estudiantes. Son provocadores de experiencias de aprendizaje. Integran distintos lenguajes: textual, visual, sonoro y audiovisual.

Tenemos que tener presente que la riqueza del material didáctico está en nosotros, en nuestras intenciones en este contexto de enseñanza-aprendizaje.

Si entran en juego las intenciones y/o estrategias docentes entonces cambia la óptica, porque podemos ser nosotros los creadores de una obra, de un material que nos invita incluso a transitar por un proceso de búsqueda, análisis, selección y/o producción de materiales digitales que a su vez se verán modificados a partir de la diversidad de estudiantes.

Queremos poner de relieve esto de pensar al docente y al estudiante como autores de su propio proceso de enseñanza aprendizaje, y aparece así el aula invertida como vehículo de transmisión y comunicación continua con nuestros estudiantes.

Armar la clase virtual dentro del aula es fundamental, ya que es la función principal del docente: dar la clase.

No alcanza con que "cuelgue" materiales, donde el aula virtual se limita a ser un repositorio de archivos. Tampoco alcanza con colocar actividades, el docente debe ser el responsable del proceso, para lo cual en el aula virtual a través de la clase debe desarrollar el tema, explicando y facilitando el recorrido que el estudiante debe hacer para poder aprender. En este punto el docente tendrá un poco de facilitador, un poco de tutor y un poco de mediador tecnológico, ya que su función de docente en un entorno virtual está atravesada por su capacidad de comunicar los contenidos a los

estudiantes reales, para lograr los objetivos propuestos. Sobre estas cuestiones volvemos en el siguiente apartado.

Esta forma de darle contenido a un espacio que en la presencialidad tenía un aprovechamiento casi nulo, transformó nuestros encuentros sincrónicos, que quedaron reservados para las dudas, los análisis críticos, las actividades programadas, las entrevistas y todo aquello que fuera planteado a través de nuestro canal de comunicación oficial: Moddle.

b) Encuentros sincrónicos semanales de corta duración:

Como señalábamos, el encuentro sincrónico demando un cambio en nuestro rol docente. Si bien nuestro papel dentro del proceso educativo resulta ser central, ya no está limitado al espacio áulico entre las cuatro paredes y dentro de la hora de clase, sino que se ve atravesado por otras tareas que implican asumir diferentes roles: En esta línea, coincidimos con Perdomo cuando plantea tres roles principales:

- Rol de Facilitador: se aplica al profesor que crea y facilita materiales instruccionales y acciones didácticas para que los estudiantes se involucren activamente en sus procesos de adquisición de conocimientos y aprendan tanto como fuere posible por sus propios medios y esfuerzos intelectuales.
- Rol de Tutor: se aplica al profesor que guía, orienta, motiva y asesora a sus estudiantes en el encuentro de éstos con los nuevos conocimientos.
- Rol de Mediador de Tecnología: Se aplica al docente que fomenta el uso de recursos tecnológicos y medios comunicacionales electrónicos como herramientas para promover el aprendizaje independiente.

Estos roles se diferencian sobre todo cuando la propuesta educativa se planifica bajo la modalidad a distancia o con un fuerte componente virtual.

En el caso que el entorno virtual sea un apoyo para la modalidad presencial, estos roles pueden configurarse como momentos de la tarea docente:

*Diseñar la propuesta didáctica y la función del entorno virtual

*Elaborar materiales, actividades y recursos para el aula virtual

*Implementar el aula virtual con el acompañamiento y asistencia a los estudiantes.

*Mediar y realizar la tutoría del proceso, facilitando espacios de foro, realizando devoluciones o correcciones de tareas, habilitando recursos y actividades, otro.

Podemos afirmar que un cambio de paradigma en la enseñanza implica dar respuestas al cambio en la forma de producir, adquirir, difundir, comunicar y construir el conocimiento en la era informacional. Y para nosotros los docentes, el desafío es superar las etiquetas de inmigrantes y nativos, para dar paso y convertirnos en verdaderos transeúntes digitales que asumen el desafío de aprender a enseñar y enseñar a aprender más allá de las fronteras del aula.

A partir de la experiencia de este año podemos señalar que gestionar y ajustar nuestra propuesta al concepto Aula Invertida con encuentros sincrónicos de corta duración es la mejor manera de formar estudiantes preparados para ser actores críticos y reflexivos en la Sociedad de la Información.

c) Comunicación asertiva y eficaz:

Plantear una propuesta pedagógica desde la alternancia de lo sincrónico con lo asincrónico y teniendo para ello el auxilio de distintas plataformas tecnologías demanda el juego de otras habilidades. Es por eso que creemos que el éxito de la propuesta está centrado en un uso y aprovechamiento racional de los recursos tecnológicos acompañados por una comunicación fluida y asertiva.

¿Ahora bien, a que nos referimos cuando hablamos de comunicación fluida y asertiva?

Podemos precisar que la comunicación asertiva como habilidad social de relación es una forma de expresión consciente, mediante la cual se manifiestan las ideas, deseos, opiniones, sentimientos o derechos de forma congruente, clara, directa, equilibrada, honesta y respetuosa, sin la intención de herir o perjudicar, y actuando desde una perspectiva de autoconfianza.

Como sabemos ese pacto inicial que se traza en los primeros encuentros con nuestros alumnos es central para delinear nuestra forma de trabajo. En esta ocasión, y durante el recorrido de la materia debimos reforzar en cada encuentro y renovar nuestras pautas de trabajo y convivencia virtual para garantizar de este modo el éxito de la comunicación. Lejos de generar desahucio, nos encontramos enérgicamente comprometidos a propiciar un espacio de intercambio disruptivo.

Así, podemos afirmar que gestionar adecuadamente la comunicación entre el cuerpo docente y los alumnos permite integrar los ejes abordados precedentemente y alcanzar los objetivos planificados de manera omnicomprensiva.

CONCLUSIONES:

A partir del camino recorrido, la experiencia recogida, y los desafíos que nos trazamos, sostenemos que como docentes debemos repensar el espacio del aula virtual de forma permanente. Pues hoy, y en el caso de la Universidad Nacional de La Plata se ha adaptado a todas las modalidades de educación posibles, incluso pudiéndose convertir en una verdadera plataforma de educación a distancia.

Proponemos lanzarnos al desafío de redefinir su uso y funcionalidades en este contexto, pero también para cuando se reanude la presencialidad, es necesario adaptar la enseñanza al contexto socio-cultural contemporáneo, la Sociedad de la Información, y al perfil de sus destinatarios.

Resulta fundamental en este contexto, propiciar la Alfabetización digital, promover la innovación curricular, contemplar las inquietudes de los estudiantes y cuestionarnos y cuestionarnos y cuestionarnos.

El desafío está en poder incorporar las características de los estudiantes para potenciar procesos educativos complejos y profundos, que desarrollen en ellos habilidades, no solamente técnicas, sino analíticas y reflexivas para proyectarse en sus futuros ámbitos de trabajo y tengan la versatilidad necesaria para adaptarse a las vicisitudes que el litigio del futuro les presente.

BIBLIOGRAFIA:

-Perdomo, M. (2008). El rol y el perfil del docente en la educación a distancia. Disponible en: https://es.scribd.com/document/5361386/PErdomo

-Salinas, M.I. (2011). «Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: tipos, modelo didáctico y rol del docente». Adaptación de la exposición en la Semana de la educación 2001: Pensando la escuela, organizada por el Programa de Servicios Educativos del Departamento de Educación de la Universidad Católica. Bs. As. Disponible en http://eduteka.icesi.edu.co/gp/upload/Educaci%C3%B3n%20EVA.pdf. Fecha de consulta: 1 de junio de 2017.

Ambientes virtuales de aprendizaje, aula invertida y simplificación de aplicativos: Estrategia de enseñanza a distancia para la asignatura Antonio Gramsci, Subalternidad, Autonomía y Hegemonía

Hernán Darío Falla Gutiérrez*

Introducción

La coyuntura sanitaria generada por la aparición de la COVID-19 y la pandemia ocasionada, han obligado a docentes instituciones educativas alrededor del mundo a tener que replantear sus estrategias de enseñanza. Esta situación hoy novedosa, puede hacerse cada vez más normal a raíz de situaciones como el cambio climático, la posible emergencia de nuevas crisis de salud globales, la migración u otras circunstancias que impliquen el cierre de los espacios educativos o la imposibilidad de mantener una localización fija para la enseñanza. Con miras a mejorar la adaptación de la educación y a mitigar los riesgos asociados con el cambio en las formas de educar es conveniente plantear estrategias para la educación remota.

Teniendo en cuenta lo anterior se construyó esta estrategia de enseñanza a distancia para la asignatura Antonio Gramsci: Subalternidad, Autonomía y Hegemonía. En ella se emplean los criterios del aula remota como derrotero para el establecimiento de las nuevas formas de enseñar. El proceso se soporta con el empleo de herramientas tecnológicas de acceso libre y otras ofrecidas por la Dirección Nacional de Innovación Académica de la Universidad Nacional de Colombia.

Para ello, en primera medida se evalúan las ventajas y riesgos a los cuales se debe hacer frente en las nuevas circunstancias para el caso concreto de la asignatura y se contextualiza al lector acerca de los recursos para la enseñanza remota ofrecido por la Universidad Nacional de Colombia desde antes de la pandemia. Tras ello se ofrece una breve caracterización de los estudiantes que tomaron la asignatura durante el primer semestre de 2020. Se cierra planteando una posible alternativa educativa que emplea los insumos disponibles, que sigue los lineamientos del aula invertida y que se alinea con las habilidades y condicionamientos tanto del grupo de estudiantes como de los docentes.

Algunos de los elementos acá contemplados se desarrollaron en el marco del Bootcamp Virtual para Enseñanza Remota impartido durante los meses de abril y mayo de 2020 por el Banco Interamericano de Desarrollo en su iniciativa #Movingonline. También se realizó un ejercicio de investigación participante en el cual el autor hizo parte de las sesiones de la materia durante el primer semestre de 2020, consulto a los estudiantes del curso acerca de la nueva metodología de educación remota, se expuso la propuesta en espacios estudiantiles, y se solicitó la retroalimentación con respecto a esta al docente titular de la asignatura.

El curso Antonio Gramsci: subalternidad, autonomía y hegemonía.

Antonio Gramsci: subalternidad, autonomía y hegemonía, (AGSAH) es una asignatura de libre elección asociada al programa de Ciencia Política de la *Universidad Nacional de Colombia*. (UNAL) Es impartida normalmente bajo la modalidad presencial, no obstante, debido a la emergencia sanitaria

* Politólogo. Grupo de Investigación Presidencialismo y Participación. Universidad Nacional de Colombia. hdfallag@unal.edu.co

provocada por la COVID-19, recientemente se ha hecho necesario migrar la materia a la modalidad remota. Esta situación ha generado retos pedagógicos que son revisados en esta parte del documento, también se exponen las fortalezas del equipo de trabajo de la materia.

Destrezas del grupo docente

El curso es liderado por un único profesor titular, quien es acompañado por un estudiante de apoyo. Las principales fortalezas de estas personas de cara a la enseñanza remota es que cuentan con alguna cercanía e interés a y por las nuevas tecnologías de la información. Contar con experiencia en el manejo del hardware y software, así como en la creación de contenidos, reduce los costos de la implementación de las estrategias de educación remota que se planteen. Esa capacidad técnica, en consonancia con el deseo de hacer y la disposición a experimentar pueden incrementar la versatilidad del grupo de trabajo y, consecuentemente, dinamizar los procesos de enseñanza.

Si a la eventual adaptabilidad del grupo docente se suma la retroalimentación constante del proceso de formación remota por parte de los estudiantes se pueden llegar a obtener metodologías que no sólo respondan a las necesidades y expectativas de los formandos sino que lleven el aprendizaje recíproco más allá de los límites de la formación presencial. Estas estrategias pueden ser difundidas y aprovechadas por los docentes y estudiantes de otros cursos, mejorando así la instrucción no sólo de la materia sino dentro del departamento de ciencia política, la facultad e incluso la universidad.

Retos a afrontar

En cuanto a los desafíos que han surgido en las nuevas circunstancias estos son variados. Si bien dentro de la asignatura se espera que los estudiantes apliquen en su cotidianidad los elementos que adquieren durante el proceso educativo, la naturaleza de esta es fundamentalmente magistral. Actividades como prácticas, laboratorios o salidas de campo no son propias del desarrollo del curso, de manera que no representan una preocupación. Lo que sí es vital para el desenvolvimiento de la asignatura es la participación de los y las estudiantes. En el espacio físico esta se da de manera espontánea y permanente, lo cual favorece los procesos de Investigación Acción Formativa, sin embargo, en la educación remota está se puede ver reducida.

Dictar un curso de manera presencial permite una interacción que es soportada con el lenguaje corporal. Esto contribuye a captar la atención y a reforzar el mensaje que se quiere transmitir y permite conocer si se está siendo lo suficientemente claro o si se está cayendo en la monotonía, la educación remota difícilmente brinda esta posibilidad. Que eso sea así puede conducir a la pérdida de interés en los temas tratados entre los estudiantes, de ahí que, como consecuencia del cambio en las formas de interacción, es probable que se asista a la disminución de la participación en clase.

En resumen, el principal desafío que se enfrenta en el curso Antonio Gramsci: subalternidad, hegemonía y autonomía es ¿cómo conservar el interés de los estudiantes en clases donde la interacción cara a cara no se verifica? Para ello se cuenta como fortaleza

con la apertura mental y la capacidad técnica del grupo de trabajo que asume el rol de guías en el aprendizaje.

Caracterización de los estudiantes en relación con el empleo de la tecnología

Desde que el curso no tiene como protagonista únicamente al grupo de trabajo docente,sino que los estudiantes son parte vital y la razón de ser tanto de la materia en específicocomo de la educación en general, es preciso observar cuales son las características del grupode formandos de la electiva AGSAH.

El grupo de estudiantes no estaba compuesto únicamente por personas de los programas de derecho y ciencia política, era interdisciplinar y vinculaba gente de diversas facultades. Los educandos nacieron entre mediados de los años 80 y la primeradécada del siglo XXI por lo cual se encontraban familiarizados con el manejo de tecnologías basadas en el microchip. Por otro lado, en la UNAL es habitual el uso de plataformas como Moodle o Google Classroom las cuales fueron diseñadas para la educación remota y brindan diversas funcionalidades útiles en los procesos de enseñanza. Por consiguiente, los estudiantes estaban acostumbrados desde antes de la pandemia a realizar entregas electrónicas, también a cumplir tiempos virtuales y demás tareas relacionadas con la evaluación.Que lo anterior sea así permitió que los procesos de adaptación a las formas remotas de educación no fueran tan difíciles para los estudiantes desde el punto de vista técnico, y que aquellas personas con un menor contacto con la informática, y que pudierancontar con mayores dificultades en el proceso de incursión en la enseñanza remota, encontrarán soporte entre sus pares.

Por otro lado, los estudiantes de la UNAL se caracterizan por ser aplicados. En la mayoría de los casos se trata de personas disciplinadas que tienen unprofundo interés por los temas que estudian, por consiguiente, unabuena parte de los escolares asistieron a las sesiones remotas.Pese a lo anterior, se evidenciaron deserciones de algunos estudiantes de la materia. La apatía puede ser afrontada en el mediano y largo plazo mediante la consolidación deestrategias pedagógicas que hagan de la experiencia de enseñanza no presencial algodidáctico. Esto debe ser un esfuerzo continuado en el tiempo que evolucione los contenidosy dé a conocer los métodos entre la comunidad educativa. Sin embargo, en el corto plazoresulta difícil mitigar el absentismo, este se torna, quizá, ineludible.

No hay que desconocer que en todo caso buena parte de las limitaciones en la educación remota entre los estudiantes del curso AGSAH, hegemonía que conducen al abandono escolar no proceden de la ausencia de competencias tecnológicas clave, o de la falta de interés en el curso y en las metodologías de educación remota, sino de la carencia de recursos que posibiliten el acceso al hardware. La UNAL es una institución pública, por ende, las condiciones materiales entre los estudiantes son variadas. Hay personas que provienen de zonas rurales alejadas de la ciudad que no cuentan con una computadora, tableta o teléfono, más allá de los que están disponibles en el campus, para entrar a las clases remotas. Muchas veces en caso de contar con las piezas de hardware requeridas hay estudiantes que al retornar a sus regiones no cuentan con servicio de Internet. En la coyuntura actual esto se ha tratado mediante el soporte de algunas unidades administrativas de la facultad, que han realizado préstamos de equipos tecnológicos a estudiantes, y gracias a prácticas solidarias entre los compañeros de clase, que han permitido que aquellos que cuentan con un equipo que no utilizan lo puedan dar a alguien que no tiene. En todo caso es necesario que desde las directivas se plantee una estrategiade contingencia en el mediano plazo que tome en consideración

este elemento para hacerfrente a situaciones como emergencias sanitarias, desastres naturales o los efectosdelcambio climático, de modo que el acceso al derecho a la educación sea permanente.

En conclusión, los estudiantes del curso provienen de diferentes carreras, tienen formación tecnológica, son aplicados y cuidadosos en el desarrollo de su trabajo, y esas son sus fortalezas. Sin embargo, a raíz del paso de la enseñanza presencial a la remota se han presentado deserciones, las cuales pueden estar relacionadas con las características propias de la enseñanza a distancia, así como con la falta de materiales tecnológicos.

El cambio: el desarrollo del AVA, simplificación de aplicativos y el empleo de las técnicas de aula invertida

En la UNAL se cuenta con una unidad específica, la Dirección Nacional de Innovación Académica (DNIA) que ofrece recursos como laboratorios virtuales para áreas como biología, economía, electricidad, química, etc.; soluciones en educación virtual como Recursos Educativos Digitales (RED), Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA); Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) y Learning Management Systems (LMS) Como Moodle. (Dirección Nacional de Innovación Académica, 2019)
En especial en los AVA, el docente puede enviar sus materiales a un adecuado pedagógico del Laboratorio de Didáctica y Diseño Digital, para dar como resultado un RED el cual tras el acuerdo y aprobación pasa al Laboratorio de Diseño y Producción Digital e Ingeniería quiénes se ocupan de manejar la plataforma LMS Moodle, el portal de la universidad (permitiendo la creación de páginas web y animaciones), el COCOA (que es un espacio virtual y de libre acceso para COnstruir COmunidades de Aprendizaje (DNIA,2019).

A través de las cuentas de Google de la universidad también se puede acceder a la plataforma Google Classroom, donde se pueden manejar asuntos como la recepción de tareas y trabajos, transferir documentos, etc. El uso de las plataformas estas es habitual para complementar el trabajo de las clases presenciales, pero, principalmente para la realización de entregas y el control del plagio a través de herramientas como Turnitin.

En el caso de la materia AGSAH y por parte del grupo de Investigación Presidencialismo y Participación se cuenta con la página de Internet Gramsci TV donde se difunden materiales multimedia de diversas actividades realizadas tanto dentro del curso como en otras asignaturas. Así mismo se han realizado conferencias sincrónicas con profesores en diversos lugares del mundo en colaboración con la OTIC, que es una unidad administrativa que se encarga de las tecnologías de las comunicaciones de la universidad.

El Ambiente Virtual de Aprendizaje

De acuerdo con lo expresado en el sitio web de la DNIA un AVA es “un entorno de aprendizaje mediado por tecnología que transforma la relación educativa desde la comunicación y procesamiento de información. Requiere un conjunto de elementos interactivos y pedagógicos” (DNIA,2019).Estos AVA están compuestos por una serie de recursos ofrecidos por el docente, como pueden ser presentaciones, lecturas, cartillas, etc., que reciben una adecuación pedagógica por parte de profesionales asociados a los laboratorios del DNIA, para hacerlos compatibles con la forma remota de educación, dando como resultado un guion para un RED (DNIA, 2019).

Contando ya con el RED, se puede interactuar con los estudiantes y entre ellos mismos a través de al menos tres formulas: la plataforma *Moodle*, el portal institucional de la universidad y *COCOA*. La plataforma *Moodle* es de uso extendido entre la comunidad académica, su implementación en la asignatura no generaría mayores problemas entre el estudiantado, mientras que, el uso de *COCOA* no lo es tanto, por lo cual se requeriría un proceso de adaptación por parte tanto del docente de la asignatura como de quienes toman el curso (DNIA, 2019).

Respecto de los portales y páginas web actualmente se encuentran a disposición del seminario el website propio *GramsciTV* y las páginas en redes sociales vinculadas con éste, los cuales albergan diversos contenidos multimedia que pueden ser empleados en una versión remota del curso. Adicionalmente por parte de la DNIA, se ofrecen el acceso a páginas institucionales, lo cual requeriría en su desarrollo un gasto adicional de tiempo el cual no se considera necesario en la medida en que ya se tiene un sitio web.
Dado que existe una serie de materiales multimedia disponibles en Gramsci TV, así como que se tienen a la mano algunas sesiones grabadas durante el actual periodo, se pueden integrar algunos de estos recursos y exposiciones; bien sea de modo sugerido u obligatorio, en la programación. De esta manera se puede empezar a integrar a GramsciTV como parte del AVA del curso, y aprovechar propuestas conceptualmente ricas contenidas en el portal para esclarecer puntos concretos.

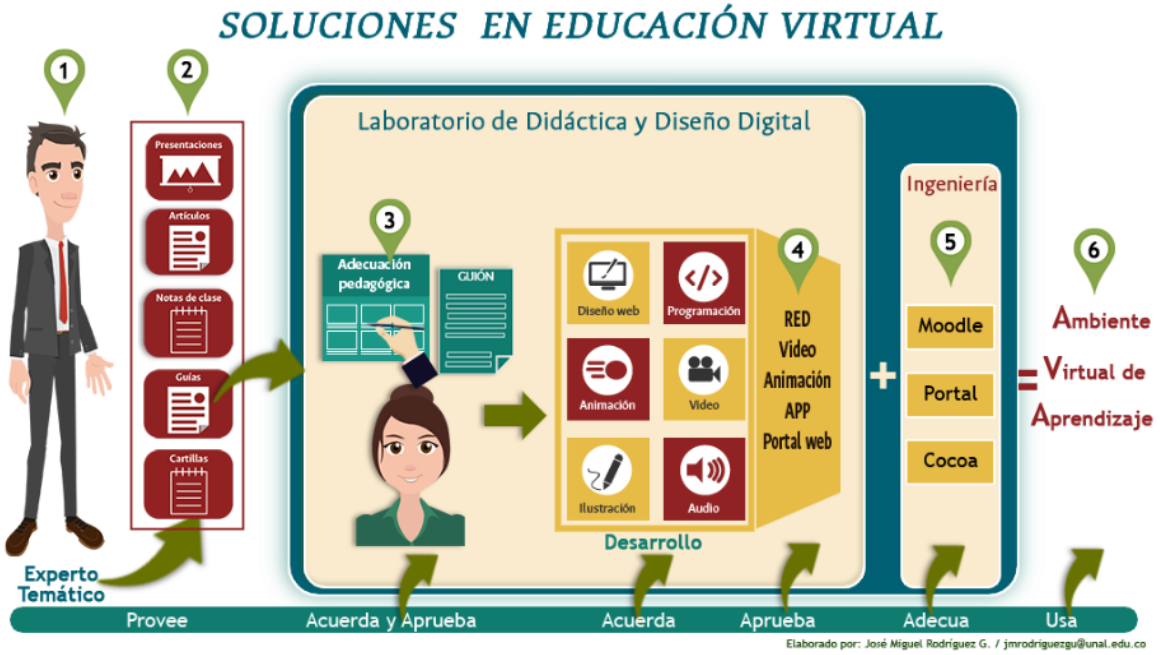


Ilustración 1. Soluciones en educación virtual ofrecidas por la Dirección Nacional de Innovación Académica. Tomado de: http://dnia.unal.edu.co/soluciones

Simplificación de aplicativos

Los canales de comunicación que se están usando actualmente en el curso son el WhatsApp, el cual sirve para coordinar de manera eficiente las diversas actividades del curso, formularios de Google, para la realización de controles de lectura, y el correo electrónico institucional, con otros fines comunicativos. También se están empleando Google drive, para compartir archivos, y Google Meet, para realizar sesiones sincrónicas.

Esa multiplicidad de aplicativos se puede reducir mediante el empleo de algunas plataformas que integren estas diversas utilidades. Por ejemplo, la plataforma LMS Moodle brinda las posibilidades de

compartir archivos, comunicación mediante mensajes con copia al correo electrónico institucional y tiene integrada la herramienta Turnitin. No obstante, dado que LMS Moodle no brinda la posibilidad de realizar comunicaciones sincrónicas, habría que mantener el uso de Google Meet. De esta manera, el manejo de diversos aplicativos se puede reducir al empleo de fundamentalmente tres: la plataforma LMS Moodle, Google Meet y formularios de Google.

Otra posibilidad para integrar las funcionalidades de diversas aplicaciones es usar GoogleClassroom. Esta aplicación se encuentra disponible en la G-Suite de la Universidad y permite crear una versión virtual del programa con las sesiones ordenadas por tópicos; cargar archivos como lecturas, videos, etc. desde Google Drive; realizar preguntas abiertas o de selección múltiple y dar una calificación en línea; compartir mensajes con todos los estudiantes en la plataforma; comunicarse por correo electrónico con los educandos (y que estos se comuniquen entre sí); realizar entrega de tareas con una fecha límite, entre otras.

De manera que Google Classroom cubre casi todas las funcionalidades necesarias para laenseñanza remota, exceptuando la comunicación sincrónica, la cual debería continuar realizándose a través de Google Meet, y la posibilidad de controlar el plagio mediante Turnitin.

Adicional a la combinación de aplicativos que se escoja, para favorecer el debate entre los estudiantes, y en alguna medida la democratización del conocimiento, se puede establecer una comunidad de aprendizaje en COCOA. COCOA funciona como una red social. En la plataforma cualquier persona puede registrarse e ingresar a los cursos desarrollados por los miembros de la comunidad académica. Con ello personas que no pertenecen a la institución pueden acceder al conocimiento y, simultáneamente, los estudiantes pueden fortalecer y afianzar su aprendizaje al explicar los temas a otros. La utilización de esta herramienta puede tener un efecto positivo en el desarrollo de trabajos en grupo, como los de investigación, ya que pone en contacto mediante un espacio virtual a los escolares con personas de grupos subalternos.

Simplificar el número de aplicativos y centralizar en una sola plataforma toda la información y comunicaciones del curso puede hacer más ameno y claro el desarrollo de la asignatura y más fluida la comunicación con los estudiantes. Con la asesoría de la DNIA, abrir una comunidad de aprendizaje en COCOA puede llevar el intercambio de saberes con la comunidad un paso más allá, de una manera sencilla y didáctica.

Aula invertida

El itinerario del curso AGHSA está planteado de manera clara, se han designado las lecturas y películas de manera explícita lo cual evita las confusiones entre los estudiantes. La asignatura está diseñada para ser desarrollada en el lapso de 16 semanas. Cada sesión semanal tiene una duración de tres horas, y en ella se trata acerca de las lecturas estipuladas para cada una de las clases y las múltiples películas sugeridas para el desarrollo de los temas.

Una clase sincrónica de tres horas mediante la herramienta Google Meet, como se ha venido realizando hasta el momento, es desgastante. A menudo los estudiantes no encuentran en los lugares desde donde se conectan espacios de aprendizaje adecuados o no cuentan con equipos propicios. Esto puede conducir a distracciones, interrupciones en la comunicación, perdida de interés, etc. La propuesta es entonces el empleo de las estrategias de aula invertida en las cuales

actividades que se deben llevar a cabo por fuera del aula se realizan en el espacio de clase y, similarmente, tareas que se deberían llevar a cabo dentro del salón son dejadas para la casa. (Hernández-Silva, & Tecpan, 2017).

En ese sentido se puede pedir a los estudiantes que realicen exposiciones de manera asincrónica, para que sus compañeros las puedan revisar en el momento que cada uno encuentre ventajoso en relación con sus contextos específicos y sus espacios de estudio. Para calificar las exposiciones se puede establecer desde el comienzo del curso una rubrica de evaluación que tenga como componentes factores como, la claridad y precisión de los contenidos, la prolijidad en la exposición y la presentación, y que, en vez de un protocolo, que pida a los estudiantes subir los subtítulos del video. Las sesiones sincrónicas se verían entonces reducidas en su duración y personas de fuera de la UNAL, incluso invidentes o sordos, podrían asistir a las sesiones.

Investigar los grupos subalternos es de importancia en el desarrollo de la materia. Esta actividad que se desarrollaba por fuera del salón de clases se puede conservar como hasta ahora, con la salvedad de que los grupos pueden dialogar en la Comunidad de Aprendizaje en COCOA. Al final de cada una de las etapas del proyecto, se puede pedir junto con la correspondiente entrega, una pequeña reseña acerca de los diversos debates dados en la fase, la cual puede retroalimentarse por los mismos estudiantes. Invitar a este espacio a personas pertenecientes a los grupos subalternos para que estos también puedan acceder a los procesos y resultados de investigación contribuye a la democratización del conocimiento.

En la medida en que en la materia se procura promover la madurez y la injerencia política propositiva al realizar un balance crítico de la obra de Gramsci es clave conservar la participación, dado que siendo un grupo interdisciplinar se visibilizan problemáticas concretas de los grupos y clases subalternas. En las sesiones sincrónicas se podrían realizar actividades grupales, como diálogos socráticos basados en preguntas y respuestas planteadas bien sea por el docente o por un grupo de estudiantes en torno a los documentos audiovisuales creados por sus pares a partir de las lecturas. También se pueden realizar debates alrededor de una situación polémica con referencia a los textos o debatir brevemente los elementos encontrados en la investigación de los grupos subalternos. Esto iría acompañado de exposiciones cortas y precisas del profesor en torno a conceptos específicos, las cuales pueden ser soportadas también con los videos contenidos en la página de GramsciTV.

Referencias

Consejo Superior Universitario. (2013). Acuerdo 123, por el cual se adopta el Estatuto de Personal Académico de la Universidad Nacional de Colombia. http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=59607

Dirección Nacional de Innovación Académica (2019). Soluciones en educación virtual. Recuperado de http://dnia.unal.edu.co/soluciones

Hernández-Silva, C, & Tecpan Flores, S. (2017). Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores de física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *43*(3), 193-204. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300011

La enseñanza no presencial en la Facultad de Derecho de la UBA. Recorrido, experiencias y algunas propuestas

Vanesa Jagou[*] y Camila Ledesma[**]

"Caminante, son tus huellas
El camino y nada más
Caminante, no hay camino
Se hace camino al andar"

1.- Introducción

A partir de la situación de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) derivada de la pandemia del coronavirus, desde el mes de marzo de este año las prácticas habituales de enseñanza presencial en el ámbito universitario se vieron interrumpidas de forma abrupta, repentina y no planificada.

Esto motivó que tanto docentes como estudiantes hayan tenido que adaptarse forzosamente a un formato de enseñanza exclusivamente virtual e improvisado mediado por tecnologías digitales en un escenario disruptivo jamás pensado e imaginado.

Algunas herramientas tecnológicas consistían en aplicativos y dispositivos ya conocidos y utilizados por los actores aquí involucrados, pero también hubo que considerar otras que eran desconocidas y planteaban ciertos desafíos que obligaron a repensar en primer lugar si había que modificar algo sustancialmente relevante en la forma de enseñar (y en caso afirmativo qué y cómo hacerlo)

Asimismo, hubo que considerar otros desafíos tales como la cuestión del acceso a la enseñanza en condiciones de igualdad y la falta de manejo de herramientas tecnológicas tanto de parte de docentes como alumnos/as.

En cualquier caso, la situación descripta motivó una rápida, forzosa y no meditada **adaptación** a la enseñanza virtual en el ámbito universitario.

La propuesta consiste en identificar cuáles son los **desafíos** que esta situación inesperada nos planteó y nos sigue planteando y cómo pueden ser éstos sorteados, cuáles fueron las **respuestas** que ha dado la comunidad académica en general, y qué **oportunidades** y **reflexiones** nos deja la situación de pandemia para poder mejorar la enseñanza.

Esto implica preguntarnos, entre otras cuestiones, cómo fue la adaptación de la enseñanza presencial a la virtual en el ámbito universitario, si las tecnologías incorporadas son en realidad nuevas, si este nuevo escenario disruptivo cambió o debería llevarnos a cambiar las formas de pensar la enseñanza que teníamos hasta ahora.

A partir del análisis de ciertas categorías tales como la relación espacio - tiempo (que nos lleva a las preguntas esenciales de la didáctica tales como *¿dónde? y ¿cuándo?* se enseña) el vínculo entre docente, estudiante y contenido a enseñar (que nos conecta con el concepto de *tríada didáctica* y

[*] Vanesa Soledad Jagou, abogada (UBA), Maestría en Derecho Empresario (ESEADE) docente de las asignaturas Obligaciones Civiles y Comerciales, Contratos Civiles y Comerciales, y Derecho del Consumidor de la UBA. vjagou@derecho.uba.ar
[**] Camila Abigail Ledesma, abogada (UBA), docente de la asignatura Contratos Civiles y Comerciales de la UBA. cledesma@derecho.uba.ar

con la pregunta esencial ¿*qué* se enseña? ¿a quiénes enseñamos?) las llamadas nuevas tecnologías (aplicativos y dispositivos que nos llevan a preguntarnos *¿cómo? y ¿con qué?* estamos enseñando) se pretende reflexionar sobre la **propia práctica docente** actual para tomar registro de lo que venimos haciendo e identificar qué oportunidades de mejora o aportes pueden incorporarse en el escenario post pandemia que vendrá. Todo lo cual nos lleva a repensar los propósitos y sentidos de la enseñanza (en este caso, universitaria).

De modo liminar y para comenzar el abordaje del fenómeno en estudio, nos parece interesante destacar que muchos/as especialistas en la materia prefieren no hablar de enseñanza "virtual" sino de enseñanza **"no presencial"** o "enseñanza remota de emergencia" para describir la forma de enseñanza practicada durante el ASPO como una modalidad no buscada, elegida ni debidamente planeada, tratando de resaltar la nota de fuerza mayor que caracteriza a esta situación disruptiva derivada de la pandemia que impactó directamente en las formas presenciales de enseñanza.

En ese sentido, cabe destacar que desde el comienzo del ASPO la respuesta de la comunidad universitaria en general (y particularmente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires que es el ámbito donde enseñamos) fue rápida, certera, no dubitativa mostrando una gran capacidad de **adaptación** de la institución a la circunstancia extraordinaria y una evidente **voluntad de continuidad** con claros objetivos vinculados al sostenimiento de la enseñanza en la universidad pública y al freno de la expulsión.

2.- La incorporación de "nuevas" tecnologías en la enseñanza del derecho: ¿Son realmente nuevas?

En primer lugar, es menester efectuar una primera aclaración vinculada a la caracterización de las tecnologías como "nuevas".

En realidad, entendemos que no es correcto seguir hablando de "nuevas" tecnologías, sino que lo novedoso es su uso, aplicación e implementación en algunos casos (como las plataformas virtuales Zoom y Meet, entre otras) y en otros directamente no podríamos hablar ciertamente de "novedad" (nos referimos a herramientas como WhatsApp para la comunicación instantánea entre docentes y alumnos, o al uso del Drive para el almacenamiento de archivos, entre otras).

Tampoco son nuevas las iniciativas vinculadas tanto a la enseñanza bajo esta modalidad (UBA XXI) como a la capacitación en esta temática (CITEP, TECNOEDU) sólo por citar brevemente algunos ejemplos en el ámbito de la UBA.

Efectuada esta aclaración entendemos que, en cualquier caso, la cuestión nos interpela a preguntarnos en torno a la enseñanza como objeto de estudio cruzado por el **eje de lo tecnológico**, inquietud que intentará ser desarrollada a largo de este trabajo.

3.-Desafíos a los que la pandemia nos enfrenta

Dentro de los retos o desafíos más evidentes a los que la situación de pandemia nos pone de cara podemos enunciar los siguientes:

(1). Algunas cuestiones vinculadas con las dimensiones **espacio- tiempo** en el cual se enseña y se aprende, y el **vínculo** con los/as alumnos/as intentarán ser abordadas al tratar los ejes en tensión supra mencionados.

(2). Respecto al desafío vinculado a la falta de **acceso** a las herramientas digitales en condiciones de igualdad, si bien es un punto a investigar en profundidad y que excedería el marco del presente trabajo, entendemos que no puede dejar de mencionarse ni soslayarse su existencia.

En efecto, esta preocupación se enmarca dentro de otra más genérica que es el acceso a la educación.

Si bien este tópico estará presente (al menos tangencialmente) al tratar las cuestiones vinculadas a la enseñanza virtual, cabe mencionar que, tanto en la enseñanza presencial como a distancia, la Facultad ha tomado la iniciativa de implementar becas de transporte que en la enseñanza virtual se han convertido y adaptado en becas para que los/as alumnos/as puedan estudiar en la virtualidad.

En cualquier caso, siempre se trata de cursos de acción optimizables, pero esto es justamente lo que caracteriza a los grandes desafíos.

(3). Otro desafío que puede mencionarse frente a la situación de pandemia, fue la falta de **conocimiento** sobre el manejo de herramientas tecnológicas tanto de docentes como alumnos/as.

Las líneas que siguen van direccionadas a narrar cómo fue el proceso de adaptación de nuestra Facultad hacia la virtualidad y qué hizo la institución al respecto.

Desde el dictado de normativa de emergencia para reglamentar la situación excepcional hasta el dictado de cursos específicos de capacitación.

Iniciativas de emergencia en la Facultad de Derecho de la UBA.

Dentro de las **iniciativas de emergencia** que tuvieron lugaren el seno de nuestra Facultad podemos relevar:

Un primer aspecto, relacionado con la toma de decisiones a partir de la información elaborada desde los datos obtenidos mediante **encuestas** realizadas tanto a alumnos como a docentes.

Un segundo aspecto vinculado a la elaboración de la **normativa** pertinente para el funcionamiento institucional dentro de esta situación excepcional.

Un tercer aspecto ligado a la elaboración de **materiales** para guiar a los docentes tanto en el dictado de las clases como en la instancia evaluativa.

La iniciativa en obtener datos (tanto de la experiencia de los docentes como de los alumnos) mediante **encuestas**[1] permitió elaborar, procesar y cruzar la información obtenida. Entendemos que éste es un aspecto fundamental en tanto operó como causa o antecedente de la elaboración normativa y los materiales supra referidos. Fue la evidencia que fundamentó el sostenimiento de la modalidad virtual. Si el resultado de la encuesta hubiera sido desfavorable, el "cuatrimestre virtual" no hubiera visto nunca la luz.

También cabe destacar la elaboración de encuestas de control de gestión[2] hacia el final del primer cuatrimestre virtual cuya finalidad fue recoger datos hacia el fin del proceso (cuatrimestre) para identificar posibles aspectos a mejorar en aquellos procesos que se repiten (en el segundo cuatrimestre)

[1] Modelo de la encuesta disponible en:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScD0v3EQIn1RCRBnKKPWUzl5vaHWjYTB_FzrVZvgjxGhYIZzg/viewform
[2] Modelo de la encuesta disponible en:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScnSKX3BITIU5_H59BGsRYKXYRXLn_zzGAP1H7Gb38v25LsWg/viewform

Asimismo, el dictado de **normativa** específica y de excepción, habilitó y convalidó el dictado de clases virtuales y el sostenimiento de la propuesta educativa que en muchos casos ya venían dictando muchos docentes desde el inicio de la pandemia aún frente a la situación de incertidumbre sobre la suerte que correría el cuatrimestre.

Puntualmente cabe mencionar:

- El dictado de la Res.(D)6723/20 donde se dispuso la continuidad del ciclo lectivo 2020 en los términos allí indicados[3].

- La elaboración de las excepciones al Reglamento General de Cursos (Anexo 2 a la Res.(D)6723/20) [4]

- La elaboración del documento "Lineamientos para la evaluación en forma virtual en el marco de la emergencia sanitaria en la Facultad de Derecho (UBA)" que es un Anexo a la Res.(D)6723/20 [5].

Por último, en torno a la **elaboración de materiales para guiar** a los/as docentes tanto en el dictado de las **clases** como en la **instancia evaluativa** pueden mencionarse a título ejemplificativo los siguientes:

- Sendos tutoriales para el manejo del campus virtual (dirigidos a docentes y estudiantes)[6]

- Recomendaciones técnicas para el dictado de clases virtuales multimedia (audio / video)[7]

- Tutoriales con propuestas para la evaluación de modo virtual como la utilización de la herramienta Google Forms. En estos se explica cómo crear exámenes con respuestas tanto para desarrollar como del estilo multiple-choice[8].

- **Cursos auto asistidos para docentes** (este punto será ampliado en otro apartado a continuación)

Todas estas **acciones** concretas tuvieron principalmente **tres efectos**:

1. Recaudar datos y a partir de éstos, elaborar **información** mediante las encuestas (a docentes y alumnos) permitiendo tomar la decisión de continuidad del ciclo lectivo 2020 durante la emergencia sanitaria.

2. **Convalidar** la propuesta educativa de aquellos/as docentes que no interrumpieron la enseñanza a pesar de la pandemia (aspecto no menor porque evidencia el sólido compromiso de gran parte del plantel de docentes de nuestra Facultad que aún frente a la incertidumbre acerca de la suerte que correría el esfuerzo hecho de modo previo al dictado de la normativa de emergencia, no dudó y apostó a ciegas por la continuidad)

3. **Guiar** a aquellos/as docentes que habían tenido ciertas dificultades en la adaptación del formato presencial al virtual.

---

[3] http://www.derecho.uba.ar/academica/pdf/res-6723-20.pdf
[4] http://www.derecho.uba.ar/academica/pdf/res-6723-20-anexo-2.pdf
[5] http://www.derecho.uba.ar/academica/pdf/res-6723-20-anexo-1.pdf
[6] http://www.derecho.uba.ar/campusvirtual/tutoriales.php
[7] Tutoriales disponibles: http://www.derecho.uba.ar/institucional/deinteres/pdf/guia-para-la-adaptacion-de-clases-presenciales-a-virtuales.pdf y http://www.derecho.uba.ar/campusvirtual/tutoriales-clases-virtuales-docentes.php
[8] http://www.derecho.uba.ar/campusvirtual/tutoriales-clases-virtuales-evaluaciones.php

Sobre la capacitación en herramientas tecnológicas

El desconocimiento de las herramientas digitales no es una preocupación nueva ni derivada exclusivamente de la emergencia sanitaria.

En efecto, en un aporte al diagnóstico de la situación de la enseñanza del derecho en la universidad pública elaborado conjuntamente por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación y el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación en el año 2016[9], ya se venía señalando el **desinterés en la capacitación** de los/as docentes en el manejo de las "nuevas" tecnologías, tanto para su utilización como una herramienta pedagógica sino también en la preparación y formación para el manejo de entornos virtuales.

Allí se prescribió que la utilización de tecnologías, si bien relacionada con la profesionalización de la academia jurídica debería extenderse a todos los niveles de capacitación **para ampliar el acceso a la enseñanza** del derecho y del ejercicio de los derechos de más ciudadanos.

Tampoco puede soslayarse que toda discusión sobre el perfil profesional de los/as futuros/as abogados/as debe considerarse en relación con la gestión institucional de las Carreras de Abogacía.

En este sentido, en el indicado documento se apreció la existencia de déficits en la generación de **incentivos institucionales** para el reconocimiento del desempeño docente, así como para el desarrollo de mecanismos de evaluación y control de la actividad docente y la falta de cooperación interinstitucional en temas que podrían servir para reducir los déficits enumerados.

Frente a la situación descripta, se señaló como estrategia de acción para alcanzar tal objetivo la capacitación de los docentes en el uso de las "nuevas" tecnologías y en su inclusión en las aulas.

Se indicó asimismo que esto debería ir acompañado del equipamiento necesario para poder implementar estas modificaciones.

Valoramos este tipo de iniciativas específicas iniciadas en el seno de nuestra Facultad como un relevante aporte no sólo para dar respuesta a la situación repentina e imprevista de enseñanza "**no presencial**" derivada de la pandemia, sino también para contribuir a solucionar los déficits que puedan seguir detectándose en el futuro "**post pandemia**" en torno a la falta de manejo de las nuevas tecnologías por parte de los docentes de aquí en adelante, formando parte de la capacitación necesaria para contribuir al mejoramiento de la enseñanza **"virtual"** como modalidad insoslayablemente complementaria de la enseñanza presencial.

También nos resulta valioso -y por qué no también, de algún modo, inclusivo- que se haya otorgado un espacio para la capacitación específica en el uso de las herramientas digitales para la enseñanza del derecho.

Asimismo, entendemos que este tipo de iniciativas deben ser implementadas y **revisadas periódicamente** para adaptarse a las necesidades específicas que vayan surgiendo, teniendo en cuenta además la vertiginosa evolución que suelen presentar las herramientas tecnológicas en general.

[9] "Lineamientos para la mejora de la formación del profesional en Derecho en el marco de las reformas legislativas nacionales". Documento elaborado conjuntamente por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y por el Ministerio de Educación de Deportes dependientes de Presidencia de la Nación en el año 2016.

Por último, cabe mencionar que las Jornadas sobre Enseñanza del Derecho[10] (iniciativa del Centro para el Desarrollo Docente que tampoco se vio frenada este año por la emergencia sanitaria y que está teniendo lugar en estos momentos) son una instancia que también se constituye en una buena oportunidad para pensar y pensarnos de un modo más reflexivo en torno a los intereses aquí propuestos.

4.- Pensando propuestas a partir de algunos ejes en tensión

(a).- La presencialidad y la virtualidad. Características, tensiones e ideas.

¿Continuidad o disrupción?

Una primera observación vinculada a las prácticas de la enseñanza del derecho en la virtualidad dentro del contexto de pandemia tiene que ver con la **continuidad o disrupción** en la utilización del **método expositivo**.

Tal vez la primera reacción haya sido replicar las clases presenciales en la virtualidad, desarrollando en muchos casos el modelo de clase magistral en el que mediante exposición docente se transmite a los/as alumnos/as una serie de conocimientos a través de la plataforma digital elegida.

Es decir, es probable que en la virtualidad estén repitiéndose algunos problemas que surgían en la presencialidad vinculados a la elección de la estrategia didáctica de clase que en nuestra Facultad suele ser mayoritariamente la expositiva, con sus defectos y virtudes que ya conocemos.

Es probable que esta nota distintiva (clase expositiva) sea una continuidad en la virtualidad.

No obstante, ello, las clases virtuales mediadas por la tecnología requieren de una planificación y un diseño más complejo, tal como señala Lion (2020, p.12) *"de pronto, no hay clases presenciales. No es una situación novedosa, tampoco. Hemos tenido aprendizajes a partir de nuestro paso por la Gripe A (H1N1), por ejemplo. No obstante, debido al alto impacto de esta pandemia (que es global), nos permite formular nuevos interrogantes. ¿Qué clases queremos? Entendemos que estas oportunidades son valiosas para revisitar nuestra enseñanza y para construir propuestas valiosas y relevantes. Estas propuestas suelen trasladar la enseñanza presencial a la virtual, especialmente desde sus secuencias más clásicas: la explicación se convierte en un video de transmisión seguida de una serie de actividades de aplicación para "chequear" comprensión. Lo virtual nos demanda ser creativos; dialogar y construir en colaboración con quienes, desde las redes y desde distintos entornos pueden aportar perspectivas, lineamientos, ideas, actividades y recursos múltiples. El desafío es el de la complejidad. No reducir lo presencial a lo virtual; la propuesta didáctica a un repositorio de recursos y tareas; la multidimensionalidad a las respuestas simples; y, especialmente transitar la incertidumbre".*

Por lo tanto, la enseñanza virtual en un escenario disruptivo que se impuso con la pandemia no deja de ser una oportunidad que nos permite pensarnos como docentes y nos mueve a pensar en cómo innovar respecto a las propuestas pedagógicas que diseñaremos para lograr el aprendizaje de nuestros/as estudiantes, ya sea creando o reconfigurando prácticas de la educación universitaria.

[10] http://www.derecho.uba.ar/institucional/deinteres/2020/x-jornadas-sobre-ensenanza-del-derecho

Algunas características de la enseñanza virtual.

La enseñanza en la virtualidad se encuentra fuertemente apoyada en las tecnologías de la comunicación y de la información (TIC) el siguiente cuadro elaborado por la **UNESCO** nos presenta una variedad de recursos digitales y el uso educativo que puede darse a los mismos.

Tipo de aplicación	Ejemplos	Uso educativo
1.Aplicaciones básicas o herramientas de uso general	Procesador de texto, presentaciones, planilla de cálculo, programas de autor de multimedia y de diseño web.	Su cualidad está dada por el uso que se le dé y no por la herramienta en sí, dado que no están vinculadas a ningún contenido o temática en particular. Por eso, requieren del docente un pensamiento innovador y creativo. De importancia creciente por su uso en el mundo profesional y del trabajo
2.Herramientas para el docente	Herramientas de edición y publicación: el docente diseña sus propias páginas webs, tales como weblogs, wikis y otras específicamente pedagógicas. - Herramientas para la creación de material didáctico digital. Los de uso más frecuente actualmente son el Webquest y el Clic. Ambos programas están en las web y son de uso libre.-Currículum en línea	Planificación de clases; elaboración de material didáctico y propuestas de actividades de resolución a través de Internet; dictado de lecciones con exposición en pantallas; interacción orientada por el docente.
3.Comunicaciones	Correo electrónico; navegadores de Internet; mensajería instantánea; video conferencia; foros.	Ofrecen un enorme potencial en la medida en que se sostenga una concepción de la educación que sobrepase los límites de la institución escolar, por ej., los proyectos colaborativos o las aulas hermanas. Los foros de discusión representan también un recurso potente para docentes y estudiantes. Son herramientas de uso corriente en contextos extra-escolares.
4.Recursos en línea	Se encuentran en sitios web educativos o de interés general. Bibliotecas digitales, museos virtuales, información de interés general (salud, educación vial, ciudadanía, etc.).	Se utilizan acorde a la disponibilidad, para los fines que el usuario requiera. Recursos destinados a actividades orientadas al desarrollo de competencias relacionadas con la exploración e investigación y el tratamiento de la información
5.Enseñanza asistida por computadora (EAC)	Ejercitación y prácticas relacionadas con contenidos precisos y de baja complejidad. Gran parte del denominado Software educativo enfocado a áreas curriculares específicas.	Ofrecen oportunidades de aprendizaje individual, con bajos costos de desarrollo. Parece funcionar bien con los modelos de enseñanza basados en la transmisión.
6.Sistemas integrados de aprendizaje (SIA)	Plataformas de e-learning. Actividades de evaluación y progreso individualizadas, incluyendo EAC, con repositorios e informes de logros	Se utilizan de manera creciente para la capacitación docente, en la modalidad a distancia y también como complemento virtual de los encuentros presenciales. Son herramientas efectivas como parte integrante de una propuesta de aprendizaje innovadora. Pueden utilizarse también en las instituciones educativas para desarrollar competencias relacionadas con el aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes.
7.Herramientas de evaluación asistidas por computadora	Software específico para evaluaciones prediseñadas: selección múltiple; ordenamiento de proposiciones; Verdadero /falso; completar blancos.	Una de sus mayores ventajas es la posibilidad de digitalizar, guardar y compartir el seguimiento del progreso de los estudiantes de manera automática, pero presentan la desventaja de ser premodelados y de no dar lugar al desarrollo/ elaboración de respuestas por parte de los estudiantes
8.Herramientas de gestión	Programas especialmente desarrollados para operativizar y dinamizar tareas de gestión, tanto a nivel del aula como a nivel de la escuela.	Administración de la matrícula; gestión del presupuesto y del personal; bases de datos; software de biblioteca.

Esta clasificación toma como referencia la presentada en OCDE (2001), Learning to change: ICT in Schools, Schooling for tomorrow. Paris: OECD Publications. Cap. 3.

Presencialidad y virtualidad. Tensiones y propuestas.

Ventajas de la enseñanza presencial:

- Fundamentalmente, las que atañen al **vínculo** e interacción entre docentes y estudiantes. Este sería el aspecto más difícil de "emular" en la enseñanza a distancia. Es que, si bien es posible sostener el vínculo en la virtualidad (ya sea en forma sincrónica o asincrónica) en la enseñanza presencial este se profundiza permitiendo en clase un *feedback* instantáneo entre docente y estudiante y no interrumpido por problemas de conectitividad (por citar un ejemplo), lo cual aumenta las posibilidades de que el/la docente detecte rápidamente si debe reformular la clase o una parte de ella para el mejor aprendizaje de los/as alumnos/as.

- En la presencialidad, el/la docente puede visualizar el aula en su conjunto, circunstancia que puede no darse en la virtualidad.

- Los/as estudiantes tienen un tiempo y un espacio físico destinado exclusivamente al estudio lo que sería propicio para lograr una mayor concentración. Esta situación no siempre acontece en la virtualidad.

Desventajas de la enseñanza presencial:

- No hay flexibilidad horaria, si el/la estudiante no puede asistir a la clase perdería el contenido dado.

- Los recursos podrían llegar a verse limitados, ya que (en la presencialidad "pura") sólo se dispondría de los materiales que se encuentran en la facultad y los que el/la docente pueda llevar a la clase. Esto teniendo en cuenta que mayoritariamente los/as estudiantes no asisten a clase con dispositivos electrónicos más que sus celulares.

- Tanto a estudiantes como docentes puede insumirles mayor tiempo en los traslados e implicarles mayores costos económicos por los gastos de transporte para llegar a la institución.

Ventajas de la enseñanza virtual:

- Permite el acceso a estudiantes que se encuentran en zonas geográficas alejadas de la facultad.

- Permite que el/la estudiante desarrolle cierta autonomía para organizar y llevar adelante su aprendizaje.

- Fomenta el uso de herramientas tecnológicas que pueden potenciar la enseñanza, adquiriendo habilidades que le serán útiles al estudiante en su desarrollo como profesional.

- El estudiante dispone de flexibilidad horaria para compatibilizar los estudios con su vida personal y laboral.

- Es más económica en cuanto al tiempo porque no hay que considerar el tiempo que insumen los traslados.

Desventajas de la enseñanza virtual:

- Puede presentar algunas limitaciones en cuanto al sostenimiento y profundización del **vínculo** entre docente y estudiante y con los/as estudiantes entre sí[11]. Puede no permitir una adecuada interacción social entre el/la estudiante el/la docente y sus compañeros/as (relación más lejana).

- El/la estudiante puede no adquirir ciertas habilidades actitudinales que se consiguen trabajando con otros en forma presencial, como el trabajo en equipo (que puede desarrollarse en la virtualidad pero nunca reemplazar el contacto humano que sucede en la presencialidad)

- Los/as estudiantes necesariamente tienen que disponer de dispositivos tecnológicos y aprender su uso.

Analizando las ventajas y desventajas de cada modalidad, la primera conclusión que se hace visible es que el retorno a las aulas de manera presencial tendrá incorporado las nuevas habilidades que surgieron en este contexto.

Es decir, entendemos que **se combinará lo mejor de las dos modalidades**, potenciando la enseñanza presencial con las experiencias, herramientas, habilidades adquiridas este tiempo en la virtualidad. El **modo de pensar los tiempos y los espacios** de enseñanza no será el mismo[12][13][14].

En ese sentido, Diana Mazza (2020) nos propone una manera de combinar ambos entornos, el virtual y el presencial: *"Si nuestra expectativa es que -al menos hacia el final de nuestra cursada – podamos recuperar el contacto presencial, reservemos entonces para ese momento lo que la presencialidad aporta de específico, en términos de intersubjetividad: intercambiar ideas, dudas, y producciones en tiempo real; recuperar el trabajo que se ha podido hacer previamente a distancia y darle un nuevo sentido; generar situaciones de laboratorio o experimentación; evaluar y acreditar. No utilicemos el momento presencial para "dar nuevas clases" que podrían ser anticipadas en videos previos, en textos o en guías de lectura. Hagamos que la temporalidad lineal a la que estábamos acostumbrados se transforme ahora en una temporalidad recursiva, que permita retomar procesos previos para poder avanzar, hasta donde se pueda".*

[11]Mazza, Diana (2020) "Rol docente y vínculos en la virtualidad" Entrevista en Programa Educación Hoy de Fundación Luminis, disponible en https://tinyurl.com/y795tbob (duración 41 min 49 s)
[12]Maggio, Mariana (2020) "Enseñar en tiempos de pandemia 2020" Conversatorio organizado por el Departamento de Educación de la UNCA (Universidad Nacional de Catamarca) https://tinyurl.com/ya79sk9d (duración 58 min 22 s)
[13]Dussel, Inés (2020) "La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad" Conversatorio virtual organizado por el ISEP (Instituto Superior de Estudios Pedagógicos) https://tinyurl.com/ybh4mgus (duración 1h 19 min 07 s)
[14]Lion, Carina; Maggio, Mariana (2019) "Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos Aportes desde la investigación" ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304 (en línea) - DOI: https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2878

El aula y la enseñanza virtual. Experiencias.

A continuación, elaboramos un cuadro a fin de sintetizar de algún modo nuestra experiencia de este año en la enseñanza virtual intentando vincular lo que hacemos en la praxis con su fundamentación didáctica.

El aula y la enseñanza virtual	¿Para qué nos sirve o qué efectos tiene desde la didáctica?
Posibilidad de **grabar las clases**	Repetición. Favorece la comprensión, memorización y posterior evocación. Recuperación del momento de clase en el momento que el/la alumno/a desee.
Grabar a**udios y videos** (formato expositivo y asincrónico)	Repetición. Favorece la comprensión, memorización y posterior evocación. Recuperación del contenido en el momento que el/la alumno/a desee.
Recibir **comentarios** de alumnos/as por **escrito** en el **chat** de la plataforma	Registro por escrito. Permanencia. Ordena la comunicación. Es más fácil no olvidarse y retomarlo en otro momento de la clase.
Efectuar comentarios por escrito en el chat de la plataforma (el docente)	Registro por escrito.
Incorporar **recursos virtuales**: compartir links, videos, gráficos, pizarra, PPT en vivo.	Potencia la enseñanza (¿con qué enseñamos?)
Utilizar el **Drive** u otros espacios para almacenar o compartir material	Funciona como biblioteca o "espacio de guardado" (materiales de estudio)
Utilizar el **Campus** de la Facultad (listas de alumnos, cartelera, subir material)	Funciona como medio de comunicación y espacio de almacenamiento de material.
Se puede ver **cara y nombre** del/ de la alumno/a	Facilita la identificación de participantes en entornos de educación masiva.
Canales de comunicación instantánea fuera de clase: grupos de **WhatsApp**	Contribuyen al sostenimiento del vínculo fuera del aula.
Presentismo	Habría menos deserción o abandono de materias.
Trabajo en grupos (Ej: varias salas en zoom)	Podría ser más ventajoso que en la presencialidad: podría haber mayor comodidad física y al estar distribuidos en salas virtuales no se distraen escuchando a los demás.
Espacio de enseñanza: mediados por plataformas (Zoom, Google Meet)	¿Dónde se enseña? Es lo que definitivamente cambió, pero no alteraría la calidad de enseñanza.
Tiempos para generar interacción son diferentes (parecen mayores)	¿Cuándo se enseña? Puede haber delay, no encontrar el micrófono. Paciencia. Tolerancia.
Duración de clase sincrónica virtual	Administrar bien (problemas de conectividad) Puede ser menor a la hora y media y complementar tiempo reglamentario con los videos (y luego entreguen una guía de preguntas para ver si leyeron)
Acceso: Conectitividad, dispositivos y aplicativos.	Asegurarse que todos/as tengan o contemplar la situación de todos (ej: becas para internet)- Si la conectitividad es mala, puede ser un obstáculo en clase virtual.
Incorporación de herramientas digitales requieren instancia previa de aprendizaje	Probar la herramienta antes de utilizarla con alumnos. También probarla antes de la clase. Asegurarse que hayan aprendido a utilizarlas (que se descarguen las aplicaciones, que sepan hacer el examen en Google Forms)

Como puede verse, algunas de estas herramientas digitales ya eran utilizadas en la presencialidad. Por ejemplo: el Campus de la Facultad para comunicarse con los/las alumnos/as o alojar material, el uso del Google drive en "reemplazo" de las fotocopiadoras, la digitalización del material de estudio como complemento del uso de bibliotecas físicas, la mensajería instantánea, etcétera.

Otras herramientas tampoco eran "nuevas" pero no se utilizaban (como las aplicaciones para dar clases sincrónicas: Google Meet, Zoom, etc.)

Asimismo, siempre es importante tener presente las cuestiones vinculadas a la accesibilidad de los alumnos/as (¿tienen las herramientas: notebook, Tablet, celular, cámara, micrófono, etc.? ¿Tienen internet? Si no las tienen ¿Qué alternativas podemos ofrecerles?)

También es importante tener en cuenta que la incorporación de toda nueva herramienta en cada comisión debe necesariamente contemplar una instancia de prueba. Por ejemplo, si vamos a evaluar mediante Formularios de Google, es necesario dar un tiempo y un espacio para explorar la herramienta y que los/as alumnos/as ensayen y se familiaricen con el uso de la misma. En este sentido, el proceso de enseñanza se desdobla: debemos enseñar a utilizar las herramientas digitales y debemos enseñar el contenido disciplinar que luego será evaluado.

Por último, podemos concluir en este punto en que experimentamos en la virtualidad potencialidades que la enseñanza presencial no tiene y que seguramente tendrán función complementaria en la vuelta a la presencialidad. La experiencia es positiva.

(b).- <u>Actividades sincrónicas y asincrónicas. Características, tensiones e ideas.</u>

Las propuestas sincrónicas y asincrónicas generan distintas maneras de interactuar con nuestros estudiantes y de construir el conocimiento. En este punto vamos a desarrollar estos ejes en tensión y qué actividades resultan posibles en el marco de cada uno.

<u>Actividades sincrónicas.</u>

Son aquellas que se dan en vivo, on line, se llevan a cabo en el mismo momento, por ejemplo, las conexiones por zoom a las que los/as docentes y estudiantes se conectan en un día y horario pautados.

Las propuestas sincrónicas que son posibles en la virtualidad y que según nuestra experiencia nos han resultado muy útiles podríamos agruparlas *en "clásicas o tradicionales"* como la clase en vivo y *"atípicas o innovadoras"* como aquellas que tienen lugar fuera del aula virtual y que son llevadas a cabo a través de medios tecnológicos alternativos a los del aula virtual (como la mensajería instantánea, que también puede ser asincrónica; o los mails)

<u>Ventajas de las actividades sincrónicas a través de plataformas virtuales.</u>

La comunicación entre docente y alumno es más directa y sin dilación en el tiempo; los intercambios, ajustes y correcciones pueden hacerse simultáneamente; pueden verse los rostros de los alumnos (esto da cierta información sobre el ambiente del aula virtual) pero no da suficiente tiempo a la reflexión (aspecto quizás más presente en las propuestas asincrónicas).

Asimismo, la clase en línea no sólo permite sostener el encuentro simultáneo entre docentes y alumnos/as, sino también crear espacios de discusión o de trabajo en grupo que muchas veces es difícil de gestionar en los espacios físicos de la presencialidad.

Es recomendable que la clase en línea no se reduzca a la mera exposición docente (que puede ser transmitida a través de videos como seguidamente se expondrá) sino aprovechar ese espacio de sincronicidad para conectar con los alumnos, abrir el diálogo, proponer actividades con participación de los estudiantes y animar debates.

La comunicación sincrónica a través de medios tecnológicos alternativos al aula virtual.

Dentro de los canales de comunicación alternativos al aula virtual y que pueden ser usados tanto de modo sincrónico como asincrónico podemos mencionar la mensajería instantánea (como por ejemplo los grupos de WhatsApp).

Si bien podríamos pensar que la mensajería instantánea es más bien un recurso, también entendemos que forma parte de una propuesta de enseñanza distinta o alternativa al aula virtual.

En ese sentido, partimos de la idea de que mantener el contacto con los estudiantes es fundamental para enseñar y aprender a distancia.

Según nuestra experiencia personal esta modalidad es muy útil porque permite el contacto directo con los alumnos sosteniendo el vínculo a lo largo de toda la cursada, nos permite ir comunicando las pautas generales del curso y las actividades que los estudiantes deben hacer; pero fundamentalmente porque en ese espacio también tiene lugar el proceso de enseñanza- aprendizaje (cuando se responden dudas en torno al objeto de estudio, cuando se hacen devoluciones de ciertas actividades, cuando se generan discusiones en torno a un tema de actualidad o visto en clase o a raíz de un material por ese medio compartido).

Puntualmente, a través de este canal suelen comunicarse y tenerse en cuenta estos aspectos que consideramos relevantes[15]:

● La "hoja de ruta" para los estudiantes

Es importante en esta coyuntura pautar y comunicar semanalmente las actividades de enseñanza y las tareas asignadas a los alumnos, indicando si las actividades son obligatorias, optativas, grupales o individuales.

● Las consignas, que deben ser claras.

En la distancia, (como en la presencialidad) es fundamental la claridad en la transmisión de las tareas a realizar, la asignación de tiempos para su realización, el producto final, las interacciones que se esperan (trabajos grupales o individuales). Debe explicitarse a los estudiantes qué se espera de cada actividad en términos de los objetivos de aprendizaje comunicando los criterios para la elaboración de las producciones parciales o finales.

A distancia, la redundancia es muchas veces necesaria.

[15]Soletic, Á. (2020). Recomendaciones para el diseño de la enseñanza en la virtualidad. Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. [Sitio web] http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/ Disponible en http://citep.rec.uba.ar/wp-content/uploads/2020/05/AcaDocs_D02_Recomendaciones-para-el-dise%C3%B1o-de-la-ense%C3%B1anza-en-la-virtualidad-1.pdf

En la universidad es frecuente encontrar alumnos adultos que no son nativos digitales y hemos notado que estos casos revisten mayor dificultad a la hora de utilizar estas tecnologías por lo que debemos estar atentos a esto y una de las estrategias para solucionar esta dificultad es la redundancia por diferentes medios.

Por ejemplo: el link a la clase virtual es compartido por mail y queda agendado en sus Google calendar, pero no obstante ello, utilizamos el grupo de WhatsApp para reiterar el día de la clase que tengan presente que a tal hora es la clase y diez minutos antes de la misma volvemos a reiterarlo compartiendo el link al aula virtual.

● La disposición del docente (ofreciendo ayuda y dando retroalimentación) La enseñanza en la virtualidad demanda que los docentes den señales de que están presentes "del otro lado de la pantalla", para andamiar el aprendizaje y ofrecer ayudas.

● Colaborar con los estudiantes en la gestión del tiempo

Si bien uno de los principales beneficios del aprendizaje en línea es la flexibilidad y la adaptación a los tiempos y necesidades personales y grupales, es importante en esta coyuntura ayudar a los estudiantes a organizar y optimizar su tiempo.

Este medio es útil para poner plazos claros para realizar las tareas, evitar la sobrecarga, compartir la hoja de ruta semanal, hacerse presente enviando mensajes de aliento que recuerden tiempos y tareas, ayudan a la organización del trabajo académico.

La desventaja que se nos ha presentado en la práctica es la dificultad para poner límites a la disponibilidad, es decir la exigencia de estar conectados o en línea como docentes "24x7" pero para sortear esta dificultad entendemos que sería factible pautar (y comunicar) horarios de consulta, o momentos del día en que las dudas podrán ser consultadas.

Propuestas asincrónicas.

Son aquellas en las que la actividad o la clase se proponen en un momento y se realizan en otro tiempo diferido, por ejemplo, completar una guía de preguntas para abordar un fallo que luego se discutirá en la clase sincrónica, leer una noticia periodística, ver un video o una película, hacer un trabajo de investigación, etcétera.

Exposición mediante videos o podcasts.

Dentro de las propuestas asincrónicas se encuentra la enseñanza de contenidos previamente grabados mediante videos (que pueden tener distinta duración en función del contenido a enseñar y pueden ser grabados por docentes y/ o por alumnos formando parte en este último caso de una propuesta más compleja que incluya, por ejemplo, un trabajo grupal) y posteriormente subidos a alguna plataforma digital, por ejemplo, YouTube.

Esta propuesta es la que más conecta con el modelo tradicional de formación académica, donde prima la clase expositiva, la centralidad de la figura del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la repetición memorística de contenidos.

Por lo tanto, puede ser muy útil pero siempre que sea utilizado en su debida proporción y sea adecuadamente sopesado con otros métodos.

Asimismo, cabe destacar desde el enfoque tecnológico, que la posibilidad de grabar en video cierto contenido que es conveniente que sea enseñado mediante exposición posee las siguientes ventajas:

Es económico para el docente en términos de esfuerzos, ya que no tendría que repetir el mismo contenido cada cuatrimestre (aunque este material debería ser revisado, pensado, modificado y actualizado con la periodicidad que requiera la dinámica del contenido que es enseñado a través del mismo)

Es beneficioso para el alumno, ya que podría acceder a este contenido de modo asincrónico en el momento que mejor lo considere oportuno y en el momento que mejor dispuesto se encuentre a aprovechar ese material sin estar atado a horarios (lógicamente siempre dentro de las pautas asignadas previamente por el docente, por ejemplo, ver el video antes de la entrega de determinada producción estudiantil) con la posibilidad, además de poder repetir el video cuantas veces quiera o lo estime necesario pudiendo manipular el material de estudio a su ritmo; permitiéndose entonces la internalización y/o el proceso del material en forma dosificada y adaptada a los tiempos particulares de cada estudiante.

En función de ello, sopesando las ventajas y desventajas de esta alternativa, en términos de proporción, creemos que este tipo de propuesta asincrónica (clase expositiva grabada en videos) podría representar aproximadamente un 35% de la cantidad de horas reloj que deben cursar los alumnos.

Actividades comunicadas mediante utilización de correo electrónico, foros o grupos de chat.

Este tipo de propuestas guardan cierta similitud con la mencionada utilización de la mensajería instantánea (que puede ser utilizada tanto como propuesta sincrónica o asincrónica) sólo que en estos casos el proceso de enseñanza se desarrolla de modo asincrónico.

La ventaja que presenta respecto de la sincronicidad, es que permite la reflexión crítica e innovadora de los alumnos en un espacio y tiempo que no necesariamente debe coincidir con el de la clase.

5.- Propuestas.

A la luz de lo analizado hasta aquí, nos preguntamos cuáles podrían ser las propuestas de enseñanza que se nos presentan.

Sin soslayar que siempre deberán adecuarse al marco normativo vigente, pensamos que la clave está en indagar cuál sería la combinación adecuada de las modalidades más arriba desarrolladas (presencialidad / virtualidad y formas sincrónicas / asincrónicas).

Ello, a fin de generar en los/as alumnos/as el aprendizaje de las diversas habilidades y destrezas que el Plan de Estudio de la carrera menciona en el Perfil de Graduado[16].

En esa dirección, intentaremos proponer algunas ideas que podrán ser profundizadas en un posterior desarrollo.

Propuesta 1: Sobre la enseñanza presencial y virtual.

La idea que queremos transmitir no es el reemplazo de la enseñanza presencial sino sumar las ventajas de la virtualidad para **potenciar** la enseñanza.

[16] Plan de Estudio disponible en http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/pdf/plan-de-estudios-abogacia.pdf.

En esa dirección, proponemos que, a la vuelta a la presencialidad podría ensayarse el cursado de alguna materia de puntos optativa (no obligatoria) del CPO (Ciclo Profesional Orientado) de modo 100 % virtual.

Si esta experiencia resultara positiva (creemos que así será) podría extenderse a otras materias del CPO (obligatorias u optativas)

Si este segundo paso también fuera fructífero, podría pensarse en extender la virtualidad a algunas materias del CPC (Ciclo Profesional Común) siempre dejando la opción de cursar de modo presencial o virtual según lo prefiera el/la estudiante.

Propuesta 2: Sobre la enseñanza presencial y virtual.

Otra forma de implementar la virtualidad (en este caso dentro de una misma materia) podría ser la siguiente: desarrollar una parte de la cursada de modo virtual (sincrónico o asincrónico) y otra parte de modo presencial.

Aquí también habría que tener en cuenta en un futuro la posibilidad de coordinar el dictado de esta "materia piloto" con otras.

Esto, teniendo en cuenta que los/as estudiantes suelen cursar más de una materia por cuatrimestre y sería poco -o nada- operativo que tuvieran que cursar una materia de modo virtual y en el horario curricular siguiente hacerlo de modo presencial.

De este modo, si, por ejemplo, existen materias de cursada dos días a la semana (mayoritariamente en nuestra Facultad esos días son lunes y jueves o martes y viernes) podría pensarse en contemplar un día fijo semanal para la enseñanza virtual (por ejemplo, lunes) y otro día fijo semanal para la enseñanza presencial (por ejemplo, jueves)

De este modo, aquellos/as estudiantes que organizan sus todas sus cursadas en dos días a la semana podrían cursar un día fijo de la semana de modo virtual y otro día fijo de la semana de modo presencial.

En cualquier caso, siempre dejando la opción de poder cursar de modo 100 % presencial para quienes así lo prefieran.

Propuesta 3: Sobre las actividades sincrónicas y asincrónicas.

Pensamos que una posible propuesta integral para combinar las formas sincrónicas y asincrónicas podría ser la siguiente:

La sincronicidad (clase en línea) podría representar aproximadamente un 40 % de la cantidad total de horas reloj de cursada y el 60 % restante podría ser asincrónico.

Dentro de este último grupo (asincrónico), las propuestas podrían dividirse en videos expositivos (representando un 35 % del tiempo total de cursada) y en actividades a realizar por los alumnos previamente diseñadas por los docentes (aquí habría que tener en cuenta que el diseño de actividades y materiales de estudio y la corrección o devoluciones de trabajos prácticos insumen un tiempo que es extracurricular para el docente, y también para el/la alumno/a, si esa devolución se efectúa no en el tiempo de la clase sino a través de otros medios como WhatsApp, mail u otros).

Si bien los porcentajes podrían ajustarse en función de cada materia y las necesidades de cada curso, nos parece ilustrativo pensar en cómo distribuir concretamente estas propuestas.

En ese sentido, teniendo en cuenta que la clase expositiva podría ser grabada y propuesta de modo asincrónico, podría reservarse la propuesta sincrónica para el desarrollo de actividades donde predomine la participación de los/as estudiantes y donde el/la docente asuma el rol de guía.

6.- Conclusiones.

Como consecuencia del ASPO derivado de la pandemia que generó el COVID-19, los/as docentes nos sentimos convocados/as a pensar cómo implementar nuevas estrategias que nos permitan llevar adelante los procesos de enseñanza a fin de mantener la continuidad pedagógica de nuestros/as estudiantes. Para ello debimos incorporar herramientas tecnológicas en la enseñanza, que, si bien ya se encontraban disponibles antes de la pandemia, quizás no se hacía tanto uso de ellas.

La pandemia nos permitió replantear y revisar nuestra propia práctica docente, y también nos deja la oportunidad para inspirarnos y pensar en nuevas estrategias pedagógicas que les permitan a nuestros/as estudiantes adquirir un aprendizaje significativo en contraposición al aprendizaje memorístico. También nos permite revisar el vínculo docente-estudiante, el currículum y la evaluación como aspectos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Hace tiempo venimos escuchando que los/as estudiantes cambiaron, que el contenido que enseñamos también se modifica, se diversifica, se complejiza; que los/as estudiantes acceden al contenido disciplinar por una diversidad de medios alternativos a la típica clase magistral. Por eso es importante preguntarse qué estrategias de enseñanza existen de forma alternativa a la exposición y cuál es la mejor manera de implementarlas.

En esa dirección, es importante trabajar en distintas formas de desarrollo del pensamiento crítico de los/as estudiantes que les permita -entre otras habilidades- distinguir entre tanta información cuál es la más valiosa y significante.

Por otro lado, entendemos que las actividades presenciales en el aula son irreemplazables, pero en tanto no esté a la vista la presencialidad podría ser fructífero pensar cómo podría ser la educación que vendrá en la “nueva normalidad”.

Se puso de manifiesto la importancia del rol docente, siendo necesaria en este contexto la figura de una persona que diseña, que planifica las clases, que guía, que acompaña, que motiva, que contiene y que da certezas a los estudiantes para que puedan llevar adelante el proceso de aprendizaje de la mejor manera posible.

A los/as docentes también se nos plantea como un desafío la necesidad de humanizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad.

Nos encontramos ante este proceso que incluye avances, retrocesos, frustraciones, desafíos y algunos dilemas que fueron desarrollados a lo largo del presente trabajo.

A su vez, las tensiones que desarrollamos, se dan en el marco del Reglamento que por ahora dentro del marco de excepcionalidad se permiten, pero ¿cómo será la vuelta a las clases presenciales? No volveremos iguales, pero tampoco hay que olvidar que la experiencia recogida en el marco de la excepcionalidad tal vez pueda encontrar ciertos límites como por ejemplo el marco normativo vigente (si es que este no se modifica)

La idea no es reemplazar enseñanza presencial sino sumar las ventajas de la virtualidad para potenciar la enseñanza[17].

En cualquier caso, entendemos que al retornar a la presencialidad sería posible considerar una propuesta educativa con una modalidad mixta, donde puedan combinarse las ventajas de la educación presencial con las ventajas de la educación en la virtualidad que se apoya en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Sería deseable que las iniciativas vinculadas a estos temas pudieran ser consideradas y -por qué no- concretadas dentro del marco normativo institucional en la vuelta a la presencialidad.

7.- Bibliografía.

ANIJOVICH, R. y MORA, S. (2009) Estrategias de enseñanza. Aique. Bs. As.

ANIJOVICH, R. y CAPPELETTI G. (2020) El sentido de la escuela secundaria, Ed. Paidós.

ARAUJO, S. (2006) Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica. Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes. Prov. Bs. As.

CAMILLONI, A. (2010) "El saber didáctico". Paidós. Bs. As.

CAMILLONI, A. (2007) *Didáctica general y didácticas específicas*. En Camilloni y otros: El saber didáctico. Cap. 2, pp. 23-39. Paidós: Buenos Aires.

CARDINAUX, N.; CLÉRICO L. (2005) Capítulo II "La formación docente universitaria y su relación con los ´modelos´ de formación de abogados". En AAVV De cursos y de formaciones docentes. Depto. de publicaciones.F.de Derecho-UBA: Buenos Aires.

DAVINI, M. C. (2008) Métodos de enseñanza. Santillana. Bs. As.

DAVINI, M.C. (2015) La formación en la práctica docente. Paidós. Bs As.

FELDMAN, D. y PALAMIDESSI, M. (2001) Programación de la enseñanza en la Universidad. Universidad Nacional de Gral. Sarmiento, Bs. As.

FELDMAN, D. (2010) Didáctica General – Instituto Nacional de Formación docente.

FINKELSTEIN, C. (2007) La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica. UBA. OPFYL.

LEWIN, L. (2020) La nueva educación, Ed. Santillana.

LION, C. (comp.), Aprendizaje y tecnologías, 2020, Ed. Noveduc.

EGGEN, P. y KAUCHAK, D. (1999) "Estrategias docentes/ Enseñanza de contenidos/ curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento" (Fondo de Cultura Económica)

LITWIN, E. (2008) "El oficio de enseñar. Condiciones y contextos". Paidós, Bs. As.

LUCARELLI, E. (2009) Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas. Miño y Dávila ediciones

LUCARELLI, E. (2014) Las tensiones en el campo de la Didáctica: Didáctica de Nivel Superior como Didáctica Específica. En Malet, A. M y Monetti, Elda (2014) Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente. Buenos Aires: Noveduc.

LUCARELLI, E. (2014) La programación curricular en el aula universitaria. OPFYL. Bs.As.

MAGGIO, M. (2018) Reinventar la clase en la universidad, Paidós.

MAGGIO, Mariana (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós. Cap. 2

MORIN, EDGAR (2015), Enseñar a vivir, Ediciones nueva visión.

[17] A fin de lograr en términos de Maggio una "enseñanza poderosa".

Del método del caso al juego de roles. Ludificación y herramientas digitales en la enseñanza de la Parte Especial del Derecho penal.

Sebastián Eduardo Martínez*

ABSTRACT: En el presente trabajo se presentan los beneficios de la utilización de estrategias ludificadas para el dictado de la materia "Parte Especial del Derecho Penal", mostrándose la aplicación digital desarrollada específicamente para el curso a partir de esas premisas.

I.-Introducción.

En la presente ponencia pretendo condensar, para compartir e intercambiar opiniones al respecto con el resto de la comunidad académica y docente, mi experiencia personal en el diseño e implementación de estrategias pedagógicas ludificadas para la enseñanza de la asignatura "Parte Especial del Derecho Penal", de la cual soy actualmente adjunto interino en la cátedra del profesor doctor Daniel Pastor, y que culminó en la realización de la primera aplicación digital diseñada específicamente para la enseñanza de esa materia.[1]

Que en lo personal entienda que estas experiencias merezcan ser compartidas en este ámbito, responde en primer lugar a que creo que existen buenos indicativos para afirmar –y eso espero demostrar en los apartados siguientes- su utilidad e idoneidad pedagógica, como así también su posible extensión no sólo a otras materias de la carrera de abogacía, sino incluso a otras carreras y niveles educativos.

En lo que sigue entonces, se explicará qué es y en qué consiste la gamification o ludificación, un término que últimamente parece "estar de moda", y qué beneficios puede aportar su empleo en la enseñanza de la asignatura, explicándose el método necesario para lograr su diseño e implementación, y sus efectos concretos en el aula.

Antes de formular unas breves conclusiones finales, me detendré especialmente en la aplicación digital desarrollada específicamente para el curso, explicando cómo fue desarrollada y cuáles son sus posibilidades pedagógicas.[2]

---

* Doctorando de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Magister por las Universidades de Barcelona y PompeuFabra, España. Profesor adjunto interino de la materia "Parte Especial del Derecho Penal", cátedra a cargo del profesor doctor Daniel Pastor de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: smartinez@derecho.uba.ar

[1]Por supuesto, para esto fue menester adquirir en forma previa habilidades específicas en áreas que a primera vista podrían parecer muy lejanas entre sí, como el derecho penal, la pedagogía, la ludificación, la programación y el diseño de software, la literatura, etc.

[2]Por supuesto, no podría empezar sin realizar algunos agradecimientos, que por mi propia impericia, siempre tendrán injustas e involuntarias omisiones. En primer lugar, a todas mis maestras y maestros en la vida, y en particular a Daniel Pastor, quien ha demostrado una estoica resistencia a mis más diversos proyectos, planteos e ideas, apoyándome para que pudiera realizar estudios de posgrado en el exterior , y luego pudiera dar clases en la cátedra su cargo. Este agradecimiento también es extensivo a Guillermina Martínez, que me introdujo en la academia, y a Francisco Castex, entonces Secretario del Departamento de Derecho Penal y Director del proyecto de investigación UBACyt en el que se desarrolló buena parte del material teórico del curso…Y por supuesto, no podría dejar de mencionar a todas mis compañeros y compañeros en el dictado de la materia a lo largo de los distintos cuatrimestres, sin los cuales ni el curso

II.- Qué es la ludificación y qué ventajas podrían aportarle a la enseñanza del Derecho, en particular a la parte especial Derecho Penal.

La ludificación o gamification[3], últimamente parece estar en todos lados.[4]La vemos en los planes de puntos y fidelización de las tarjetas de crédito, en las aplicaciones de compras, que nos permiten subir de nivel y obtener recompensas por nuestra actividad como usuarios, y hasta en proyectos de ordenación del tráfico en Suecia. Según Wikipedia: "…Es el uso de técnicas, elementos y dinámicas propias de los juegos y el ocio en actividades no necesariamente recreativas con el fin de potenciar la motivación, así como de reforzar la conducta para solucionar un problema, mejorar la productividad, obtener un objetivo, activar el aprendizaje y evaluar a individuos concretos."

Esta descripción coincide con la de uno de los principales referentes en la materia, Kevin Werbach,[5] para quien "Ludificación es el uso de los elementos del juego y de las técnicas de diseño de juegos en contextos no lúdicos". Según la aproximación de este especialista, la ludificación trata sobre aprender del diseño de los juegos, pensar como un diseñador de ellos y descomponerlo en sus partes constitutivas y estructurales de diseño, para trasladar de una forma metódica a todas aquellas que puedan tener algún efecto motivacional sobre alguna actividad no lúdica.[6]

Estas "partes constitutivas y estructurales de diseño" se tratan de elementos de implementación y diseño que se dirigen a que el jugador *jugué y vuelva a jugar*. Algunos son estructurales, como el desarrollo de loops de retroalimentación, tutoriales jugables o el establecimiento de un sistema de dificultad progresiva, y otros son específicos, como el sistema de puntuación, de logros y recompensas, el empleo de una narrativa, la existencia de un "final feliz" que alcanzar, el trabajo colaborativo y la competencia con otras personas, la asunción de un rol y el ejercicio de la fantasía de poder, etc.

Lo dicho hasta aquí podría sugerir que estamos ante una nueva forma de marketing o una herramienta de mayor utilidad en el ámbito empresarial; sin embargo, en la educación es donde puede obtener mayores rendimientos, tal como así lo demuestran las múltiples organizaciones, trabajos, congresos y cursos que en han proliferado en los últimos tiempos al respecto.[7]

En efecto, decíaJohan Huizinga que el ser humano es en verdad un *homo ludens*, y que el juego es condición de la propia cultura;[8]ludificar entonces no es banalizar la educación, sino tomar al juego en serio. Como explica Redondo: "La gamificación educativa es una estrategia de enseñanza-aprendizaje y, como tal, no constituye una metodología educativa. No consiste en frivolizar el aprendizaje y convertirlo en una mera competición de puntos, insignias y en una clasificación. Es una estrategia

---

ni este trabajo podrían haber existido: Facundo Morrelli, Nicolás Zec, Rodrigo Coto Araujo, Nicolás Vinuesa, Agustín Sarkis, Matías Dunleavy, Francisco Santillán, Francisco de Fulop, MailenRitondale, y por último, al Centro de Estudiantes de la Facultad, y a las alumnas y alumnos del curso, de quienes aprendemos y por quienes intentamos mejorar día a día.

[3]Mal llamada muchas veces en castellano "gamificación"-

[4]Aunque tal vez esto se deba a que si bien el origen del término "gamification" se remonta al año 2008, la utilización de recursos de este tipo es casi antigua como la humanidad misma.

[5] Que, entre otras cosas, el docente a cargo del M.O.O.C –Massive Open Online Course-[5] más importante de la materia en el mundo, dictado por intermedio de la Universidad de Pennsylvania.

[6]Esta mirada está fuertemente influenciada por las escuelas psicológicas de mayor difusión en EEUU, de marcada tendencia conductista; se hace hincapié así en "la motivación interna", para hacer referencia a aquellas actividades que realizamos porque nos gusta hacerlas en sí mismas, y "motivación externa", para designar a aquellos factores que nos incentivan a llevan a cabo aquellas tareas que de otra forma no llevaríamos a cabo.

[7]Al respecto, basta con probar introducir la palabra "gamification" en los buscadores de Google y Youtube y confrontar los múltiples resultados que arroja la búsqueda

[8]Y no es menor el hecho que le dedicara el capítulo de su obra a la relación entre el juego y la abogacía.

que nos permite adoptar la estructura o arquitectura de un juego para darle sentido al currículum educativo, asumiendo siempre que lo esencial es el currículum y que la gamificación es un medio para motivar y despertar las emociones que faciliten el proceso de aprendizaje del alumnado."

Como afirmaban Kasner y Newman[9] "Se dice que "No es divirtiéndose que uno aprende", pero en respuesta debe señalarse que "es únicamente divirtiéndose que uno puede aprender".

A propósito de esto último, Redondo cita distintos estudios que aquí no puedo describir en detalle por razones de espacio, más allá de invitar a la lectura de su texto[10], pero que en resumen demuestran los beneficios de la ludificación aplicada a la educación, entre los que se señalan el desarrollo de un mayor nivel motivacional, y el aumento del rendimiento de los estudiantes ante ejercicios prácticos. Se agrega además que durante el juego el cerebro aprende a conocerse a sí mismo mediante simulacros que nos permiten experimentar sin poner en riesgo nuestra integridad física y emocional.

La Parte Especial del Derecho Penal es por definición un ámbito muy propicio para llevar en práctica estas estrategias ludificadas. El estudio de los distintos tipos penales inevitablemente conduce al trabajo con ejemplos prácticos que permiten generar competencias y desafíos entre los alumnos que los incentiven a perfeccionarse a partir de actividades que intrínsecamente resultan motivadoras. De hecho, aunque tal vez lo hagamos de una manera casi intuitiva, ya estamos acostumbrados a emplear este tipo de herramientas; el tradicional método del caso mismo podría ser considerado un ejemplo de esto.

3.- El empleo de la ludificación en el aula.

Antes de abordar este punto, es importante destacar que no se trata de "jugar al derecho penal" sino de integrar la ludificación al dictado de una materia. También debemos tener en cuenta que para que la herramienta tenga rendimiento, debe estar integrada en la estrategia pedagógica general del curso y vinculada en forma estrecha sus objetivos, ser una parte del todo, y no un objeto extraño introducido a la fuerza. No existen respuestas mágicas ni soluciones que funcionen de manera aislada

Teniendo esto en claro, a partir de nuestra propia experiencia, diría que el método para desarrollar e implementar un sistema ludificado puede ser descompuesto en tres pasos:

1) Establecer cuáles son los pilares del curso, las bases estructurales, sustantivas y metodológicas generales. [11]
2) Identificar cuáles son los desafíos, el público al que nos dirigimos, y las metas que queremos alcanzar. (¿Alumnos con formación previa? ¿Cuál? ¿Qué perfil de estudiante?)[12]

[9]Kasner, Edward y NewmanJames R. ***Mathematics and the Imagination***, Simon&Schuster, Nueva York, EE UU, 1940, pág. 156. Se encuentra disponible online: https://archive.org/details/MathematicsAndTheImagination/page/n7/mode/2up

[10]REDONDO, José Luis. Gamificación desde la neuroeducación. https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2017/02/20/gamificacion-desde-la-neuroeducacion/

[11]Para esto, a su vez, es fundamental tener en claro la curricula y el programa de la materia, cuáles son los objetivos y las perspectivas del curso. Resumidamente, en nuestro caso, queríamos hacer hincapié en tres puntos: la transmisión de conocimientos teóricos, tanto de las escuelas tradicionales en la materia como de las nuevas tendencias en Europa, EE UU y Argentina, integrando saberes convergentes provenientes de distintas disciplinas jurídicas (como el Derecho constitucional, procesal penal y la filosofía del Derecho); el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, y la adquisición de habilidades de litigación.

3) Por último, conocer las herramientas de la ludificación y las estrategias generales que pueden utilizarse (los llamados "Componentes de diseños lúdicos"), cuáles pueden ser más útiles y pertinentes para cada ocasión y con qué medios materiales contamos para llevarlas a cabo (¿podemos utilizar software? ¿nuestros alumnos cuentan con el hardware o el conocimiento necesario para utilizarlo? ¿Cómo nos contactamos con ellos? ¿con cuánto tiempo de trabajo real en el aula contamos)

Mediante el empleo de este "framework", y una buena dosis de "estudio – ensayo y error", en el curso hemos diseñado toda una serie de estrategias que se ha mostrado exitosas, y se encuentran consolidadas en el dictado de la materia. Entre ellas podemos mencionar:

1.- La utilización de estrategias ludificadas de manera asincrónica, para lograr que las y los alumnos concurrieran a la clase con el material teórico ya leído.[13]

2.- La administración de trabajos prácticos diseñados a partir de un abordaje ludificado, que presentan desafíos originales y son de carácter optativo, pero su resolución conlleva la posibilidad cierta de obtener más puntaje para la nota final.[14]

---

[12]Al margen de los retos propios de la enseñanza en general, y del derecho en particular –falta de atención, de lectura de los textos teóricos, etc-, debíamos agregar algunos en particular, como la gran cantidad de material teórico que nos interesa cubrir y el horario mismo de la materia, que se dicta de 21:30hs a 23:00hs a un alumnado que, en su mayoría, trabajan durante el día y esta es la última materia que cursan.

[13]Se destaca en este punto el empleo de distintas estrategias combinadas, como la concesión de puntuación y trofeos por participación en clase y lectura de textos ha redundado en forma significativa en miras de llegar a esa meta.

[14]El trabajo práctico optativo Nº 1, que se administra la primera clase, contiene por ejemplo la siguiente consigna:*"El presente trabajo práctico, como indica su nombre, no es obligatorio y se compone de una única pregunta. Quien no la conteste, no sufrirá ninguna consecuencia adversa, pero a quien la responda en forma correcta,* ***desde ya se le garantiza una nota final de 10*** *(la máxima posible)* ***sin tener que rendir ningún otro examen o trabajo práctico,*** *aunque deberá igualmente cumplir con el deber de asistencia a clase para promocionar la materia con esa calificación. Sin embargo, para responder a la única pregunta que compone este trabajo, es necesario, en forma excluyente, leer en forma íntegra las siguientes consideraciones introductorias: "* [allí se desarrollan en detalle algunos conceptos teóricos algo densos, vinculados a las bases ius filosóficas de la materia, como la definición de norma, disposición normativa, interpretación y aplicación del derecho, etc] *señalándose al final de esta presentación – artículo cuál era la consigna cuya respuesta que: "…Como se dijo, teniendo en cuenta las apreciaciones teóricas formuladas a lo largo del presente, deberá identificar (mencionar, no describir ni detallar) todos los tipos penales actualmente vigentes en la legislación Argentina, cuestionamientos de constitucionalidad que pudieran efectuarse, al margen. En caso de no cumplirse con esta primera consigna, aunque ya no se le otorgará el mismo premio que por la respuesta a la consigna principal, supleatoriamente también sumarán puntos conceptuales si se encuentran dentro del código penal argentino*

1.- Los dos lugares en los que está legislado el secuestro extorsivo en nuestro país.
2.- La prohibición de correr picadas.
3.- La infracción a una disposición sanitaria
4.- Un tipo penal que nació a raíz de un caso conocido como el de "los caballeros de la noche".
5.- El castigo de la utilización de un DNI ajeno.
6.- La prohibición de descargar pornografía infantil.
7.- Un delito que tiene una pena de 1 a 25 años de prisión

Como el lector advertirá, si se tienen en cuenta el instrumental teórico del cual se parte, responder la consigna principal del trabajo es sencillamente imposible, no sólo por la proliferación de tipos penales reinantes en nuestro sistema –muchos de ellos, desparramados en leyes especiales o disposiciones penales contenidas en el interior de legislación ordinaria-, sino porque la forma indeterminada en la que están redactadas muchas de las disposiciones normativas del C.P; y aun cuando resolviéramos estos primeros problemas, todavía nos quedaría una problema elemental sin sortear, y este consiste en que, de todas formas, tampoco está tan claro qué normas, de todas las consagradas en el sistema jurídico, deben se calificadas como "penales", pues muchas disposiciones que tradicionalmente fueron consideradas como propias del "Derecho adminustrativo sancionador, no parecen ser muy distintas, en todos sus efectos, contenido, y alcances, a las disposiciones penales tradicionales.

El objetivo del trabajo, que por el alto nivel de bonificación que ofrece, habitualmente es llevado a cabo por casi el 100% del curso, es en primer lugar que lean y conozcan en detalle las distintas disposiciones que conforman el objeto de estudio de la materia, la Parte esepcial del Derecho penal –algo no sencillo de conseguir de otra

3.- El juego de roles integrado al método del caso.[15]en el que las y los alumnos se compenetran tanto con la competencia que en no pocas ocasiones las discusiones se extienden hasta pasadas las once de la noche.

4.- La estructura y administración del curso a través de un sistema de dificultad progresiva y mediante loops contínuos de retro alimentación.[16]

Acerca del éxito de estas técnicas sólo puedo agregar, además de las impresiones positivas que he compartido hasta aquí, y los saludos y recomendaciones que nos hacen llegar ex alumnos y alumnas, algunos números concretos: El primer curso apenas superaba los diez inscriptos, y luego de subir paulatina e ininterrumpidamente su número, el promedio de los últimos cuatrimestres **supera al doble de aquella cifra inicial**, lo que no parece poco, teniendo en cuenta que se trata de una materia que opcional dentro de una orientación específica de nuestra carrera, y que se dicta los lunes y los jueves de 21:30hs a 23:00hs.

Su calificación se mantiene en la más alta en todos los rubros en las encuestas del Centro de Estudiantes, que ha tenido un rol clave en la difusión de la existencia del curso. Por supuesto, estos datos por sí solos no nos permitirían ser concluyentes, pero todos ellos en su conjunto, como nos gusta decir a los penalistas, son suficientes como para tomarse a la ludificación en serio, analizar y explotar al máximo sus posibilidades, integrándolas a las nuevas tecnologías e incluso proyectándolas hacia otros ámbitos y niveles educativos; todo esto, más aún frente a los desafíos que nos plantea la actual pandemia.

4.- El siguiente nivel: los desafíos adicionales que desató la pandemia y la creación de aplicaciones digitales específicas para el trabajo con los alumnos y alumnas dentro y fuera de la clase a partir de este nuevo reto. La experiencia de "Primer caso"

La pandemia que viene azotando al mundo desde casi el inicio del año académico trajo consigo muchos inconvenientes para el dictado de la materia. La imposibilidad de tener un contacto cercano con los alumnos, la pérdida del trato frecuente, los problemas de conexión y de estabilidad de las redes, la imposibilidad de tomar exámenes de manera personal y el desborde familiar, laboral y emocional de buena parte de los alumnos y alumnas, que les impide poder cursar correctamente, son tan sólo algunos de estos factores perjudiciales.

La utilización de herramientas digitales pasa entonces a poseer el estatus de urgente, y en su diseño e implementación, una vez más, pueden ser de utilidad el recurso a la ludificación.

Así, en estos tiempos es común que se recurra a los formularios tipo examen tipo múltiple choice, pues admiten su administración vía digital. Sin embargo, este tipo de cuestionarios tienen varios

---

forma., y al mismo tiempo, que adviertan todos los inconvenientes de nuestra legislación apuntados, y la necesidad consecuente de contar con un sistema como el que se propone estudiar en el curso para reducir el ámbito de arbitrariedad e irracionalidad al cual nos deja expuesto una realidad como la planteada.

[15]Poco antes de que comience la clase se sube al grupo de "Facebook" del curso el caso que se trabajará ese día, y que se vincula con el tema y los tipos penales que correspondientes a ese día. Una vez en la clase, y luego de una breve introducción del docente[15] se divide a los alumnos en grupos. Uno hará las veces de acusación, y el restante hará las veces de defensa, planeando cada la estrategia jurídica que mejor se adecúe a su posición. Luego, ambos grupos son llamados a debatir como si en un audiencia se tratara, con la moderación en intervención de los docentes, que al final del debate realizan un cierre y recapitulación de los temas tratados durante la clase.

[16]El curso comienza desde lo más elemental y paulatinamente, comienza a incrementar su complejidad, desde el primer abordaje de un caso de manera global, con la asistencia del docente, hasta la posibilidad de resolver de manera solitaria los casos más complejos de la materia

defectos. Por empezar, y a pesar de que en general a todos nos gustan los juegos de preguntas y respuestas, son tediosos y poco atractivos. Además, son planos y simples, no permiten hacer grandes devoluciones, ni enfatizar cuando el alumno acierta o se equivoca.

Pero más importante aún, en general, los multiple choice son una oportunidad perdida: su empleo es limitado y no permite introducir nuevos conocimientos o experticias.

Imaginemos entonces que tomamos a uno de estos típicos cuestionarios, pero le aplicamos algunos de los componentes que hemos tratado hasta aquí:

- Una narrativa que atrape a quien lo utilice, y a la vez le permita asumir un rol vinculado a la aplicación profesional del contenido de la materia y entrenarse, a partir de allí, en el ejercicio de la profesión, incluyéndose personajes secundarios que amplían y enriquecen la experiencia formativa y lúdica.
- La existencia de incentivos y recompensas, un "final bueno", al que se accede respondiendo correctamente a todos los desafíos que se le plantean, y varios "finales malos", que motivan al estudiante a repetir la experiencia en busca de superarse y alcanzar el mejor final posible.
- La inclusión de mecánicas lúdicas como un sistema de tomas de decisiones tipo "Elige tu propia aventura" y un sistema de preguntas y respuestas para evaluar a los alumnos acerca de los conocimientos teóricos de la materia (y al mismo tiempo "obligarlos" a leer los textos teóricos).
- El aprovechamiento de algunos recursos de diseño lúdico, como el establecimiento de preguntas aleatorias y/o con un tiempo determinado para responderlas, y un sistema de puntos que registra los aciertos y errores en las respuestas.
- Un diseño ágil y dinámico, provisto de un sistema de dificultad progresiva y de un tutorial ingame
- Todo esto, además, debía ser realizado, por razones de costos y licencias, preferentemente utilizando software gratuito y open source, y que pudiera correr en cualquier clase de equipo –computadora o celuar-, ser de fácil acceso y liviano de ejecutar, de manera tal que pudiera ser empleado por cualquier persona, no obstante que su situación económica no le permita acceder a equipamientos o conexiones a internet más costosas.

Como se ve, la tarea parecía casi imposible y, de hecho, armonizar todos estos conceptos y exigencias, requirió que debiera emplear buena parte de la experiencia adquirida a lo largo de los últimos diez años en distintos ámbitos, producto de estudiar cosas tan distintas como el Derecho Penal, la pedagogía, la programación de software, la literatura y el diseño narrativo de videojuegos.

El resultado, finalmente, fue el trabajo práctico optativo Nº2, "Primer caso", al cual puede accederse desde aquí: https://arte-derecho-y-ciencia.itch.io/primer-caso?fbclid=IwAR3ZHRTMBfbCeyha62WxTChj-Cec4YrLi-sJlIWgCOUgM5rS_TK3Ht71ycs

En cuanto a su diseño, la app plantea un escenario en el cual la estudiante en verdad se acaba de recibir y con una amiga y compañera de facultad, abrieron su propio estudio jurídico en un espacio que les cedió Claudio, el tío penalista de ella. Sin embargo, es su primera semana y no consiguieron todavía ningún caso para empezar, y justo cuando están discutiendo acerca de eso, Claudio irrumpe en escena diciendo que lo acaba de llamar un antiguo cliente pidiendo que lo asesore como abogado defensor en un problema muy delicado que tuvo su hija con el novio, algo que él no tiene energíasni tiempo para trabajar, y le propone al jugador o la jugadora que lo acepten ellos.

El programa posee varios finales alternativos, uno de los cuales es "el verdadero", y para progresar en su desarrollo se debe superar a toda una serie de desafíos que involucran la toma de decisiones relevantes acerca de la estrategia del caso y la manera de abordarlo, y responder atoda una serie de

preguntas teóricas que se plantean a lo largo de la historia. Las contestaciones correctas suman puntos y las incorrectas restan o directamente llevan a perder la partida.

Las preguntas teóricas, encubiertas bajo diálogos con distintos personajes en la obra, se encuentran agrupadas por temas, y de cada una de ellas hay varias alternativs posibles, presentándose ante el estudiante de manera aleatoria, de manera que cada vez que juegue serán distintas, lo que fomenta la rejugabailidad de la obra e impide que los alumnos se copien entre sí.

La disposición de los distintos desafíos está estructurada de manera de generar un sistema de dificultad progresivo, al punto que el último de ellos debe ser contestado dentro de un tiempo límite determinado.

La primera experiencia de implementación de esta aplicación, a juzgar por las repercusiones entre los alumnos, fue altamente positiva. En la clase previa al primer parcial –que habitualmente se utiliza para evacuar dudas-, se les propuso a los alumnos, sin avisarles previamente de qué se trataba, "jugar a un juego en vivo". La consigna consistía en obtener el mejor resultado posible –que debían descubrir jugando- y mandarse una selfie en la que se vea la pantalla, para acreditar tal extremo, y casi la totalidad de los alumnos –hubo una sola excepción-, logró hacerlo dentro del horario de la cursada, recibiéndose un muy buen feedback por parte de los estudiantes.

Por otra parte, las perspectivas que se abren a partir de esta primera obra son casi infinitas; desde su ampliación para la inclusión de más preguntas y desafíos, hasta su readaptación a otros casos, incluso de otras materias o profesiones.

Conclusiones

El juego es la forma natural en que los humanos aprendemos, trasmitimos experiencias y conocimientos. Ya en la antigua mesopotamia y Egipto se jugaban a juegos de tablero para transmitir enseñanzas religiosas y cultura, al margen de practicar el cálculo y el pensamiento lógico.[17]

Los educadores del siglo XXI debemos recuperar al juego como herramienta pedagógica y explorar sus posibilidades, a caballo de otras disciplinas como las neurociencias y la ludología, como estrategia de enseñanza en sí.

El actual contexto de pandemia importa si una crisis terrible y profunda que pone en tela de juego las bases mismas de nuestro sistema educativo –y no me refiero con esto únicamente a la educación universitaria-, pero es al mismo tiempo una oportunidad única para desarrollar herramientas que nos permitan sortear estos desafíos y, a la vez, llegar hasta donde nunca pensamos que podíamos llegar. Irónicamente, celulares y aplicaciones digitales, que tradicionalmente eran vistas como "nuestros rivales" en el aula, hoy que no es posible ingresar a ellas pueden ser nuestros principales aliados.

Con todo, la tarea no es sencilla: diseñar una aplicación como la que se plantea requiere de un verdadero trabajo multidisciplinar, dominando competencias complejas como el diseño, la programación informática y las estructuras narrativas; el desafío, aun así vale la pena…

Al fin y al cabo, aprender, y aprender Derecho Penal en particular, es algo que es intrínsecamente divertido.

[17]BELL, RC. *Board and table games from many civilizations*, Dover Publications, Nueva York, EEUU, Cap. 1

La enseñanza del derecho ante el reto de la virtualidad
Experiencias y reflexiones en el dictado de clases sincrónicas y asincrónicas en la Facultad de Derecho de la UBA*

Matías Manuel Ringa**

I. Introducción

En la presente ponencia reflexionaré sobre el ejercicio de la práctica docente en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y las alteraciones provocadas por la pandemia del Covid-19. Emergencia sanitaria que derivó en emergencia educativa, forzando a los/las docentes a la incorporación de herramientas tecnológicas y al dictado de clases de forma sincrónica y asincrónica.

Como herramientas de análisis se utilizarán los siguientes conceptos: "Agencias de socialización"; "Espacio social"; "Rol del Estado"; y "Capital Cultural". Al mismo tiempo, se buscará repensar los cambios y las adaptaciones en la relación educativa, en la organización del trabajo y en la incorporación de nuevas tecnologías para el dictado de clases, en nuestra casa de estudio. Todo esto dentro del marco teórico de la "modernidad liquida"; conceptualizado por el sociólogo polaco, Zygmunt Bauman.

II. Nuevo contexto educativo

El viernes 20 de marzo del año 2020, a través del DNU 297/2020, el Poder Ejecutivo Nacional decretó el "aislamiento social, preventivo y obligatorio". Dicha medida trastocó las relaciones laborales y los/las docentes universitarios no fuimos la excepción. La incorporación de nuevas tecnologías se volvió una necesidad imperiosa para el desarrollo de la enseñanza virtual.

La enseñanza virtual incorporó conocimientos, tecnologías y prácticas propias de la "educación a distancia". No obstante, debe aclararse que no son prácticas equivalentes ni equiparables.

El proceso de adaptación de la práctica educativa al contexto pandémico no fue uniforme. Por el contrario, exacerbó las disparidades entre las distintas Facultades de una misma Universidad.

En Teoría General del Derecho de la cátedra de Enrique Zuleta Puceiro aprovechamos el contexto adverso para desarrollar iniciativas largamente postergadas. "Más allá de cuánto dure la pandemia, los cambios que traerá serán irreversibles", reflexionó el titular Zuleta Puceiro, advirtiendo que la situación actual debía leerse como el comienzo de un cambio sustancial. Dicha afirmación es la postura adoptada por la mayoría de las Facultades de Derecho del país y las más importantes del mundo.

En consonancia con sus palabras Zuleta Puceiro instruyó a los/las profesores más jóvenes de la cátedra a participar activamente en el proceso de capacitación, revisión e incorporación inmediata

---

* El primer borrador de esta ponencia fue realizada en noviembre de 2019 en el trabajo final de la materia Sociología y Políticas Educativas del Profesorado de Ciencias Jurídicas de la USAL. En este sentido, agradezco los comentarios de la Lic. Raquel Soto. También doy gracias a las observaciones y sugerencias realizadas por el Dr. Enrique Zuleta Puceiro a la versión final de esta ponencia.
** Docente en las materias de Interpretación Constitucional y Teoría General del Derecho. Colaborador de los cursos de Sociología del Estado de Derecho y TGD frente al riesgo global (UBA).

de las herramientas tecnológicas y didácticas, aprendidas en los módulos del Centro de Desarrollo Docente que brinda nuestra Facultad de Derecho[1].

Como primera instancia y, por instrucción del Titular de Cátedra, se enfatizó en la herramienta del Campus Virtual, que hasta entonces era tímidamente utilizada por la mayoría de profesores/as.

En lo personal, aporté ideas maduradas en la cursada semipresencial del Profesorado de Ciencias Jurídicas (USAL) y la Especialización en Abogacía del Estado (ECAE).

Con estas experiencias y las de todas/os las/os docentes de nuestra cátedra[2], en menos de una semana cambiamos radicalmente la modalidad de enseñanza presencial a otra de carácter virtual.

III. Alternancia entre propuestas sincrónicas y asincrónicas

En la mayoría de las comisiones de Teoría General del Derecho de nuestra cátedra, como en las asignaturas Sociología del Estado de Derecho e Interpretación Constitucional, se utilizó como instrumento sincrónico la aplicación "Videollamada" de Google Meet.

Se exigió a los y las estudiantes que se loguearan en dicha aplicación utilizando sus correos electrónicos institucionales. De esa manera, quedaron acreditadas tanto la asistencia y la regularidad de los y las estudiantes, como su participación durante el desarrollo de la clase.

Otra de las aplicaciones que se utilizaron frecuentemente fue la denominada ZoomVideo.

A su vez, se realizaron coloquios donde se despejaron las dudas propuestas por los/las estudiantes. Se reforzaron cuestiones puntuales y se trabajó en el material bibliográfico de la cátedra. Cada coloquio fue coordinado por un profesor/a y se estimuló la participación estudiantil, el intercambio de ideas y el desarrollo del pensamiento crítico.

La participación de los y las estudiantes en los coloquios representó un porcentaje sustancial de la notal final obtenida por cada uno/a[3].

Otras comisiones pudieron utilizar otras herramientas, tal vez mejor diagramadas, pero con el inconveniente de resultar onerosas. Ya que requieren dispositivos y conectividad que no todos los/las estudiantes poseen.

La puesta en valor del Campus Virtual, sumado al Classroom de Google, generó un vínculo comunicacional asincrónico que permitió el seguimiento pedagógico y generó una interacción constante y creciente con los y las estudiantes.

A través del Clasroom se conformaron foros de debate sobre la temática propuesta en "El Tablón". Se reforzaron pedagógicamente las lecturas del curso, se garantizó la participación plena en las actividades de la materia, y se evaluó el nivel de intervención de los/las estudiantes en las misma.

---

[1] Para más información, véase la siguiente página web: http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/

[2] Agradezco todo lo que aprendí con los Profs. Dres. Enrique Zuleta Puceiro, José María Monzón y las/os docentes Valeria Gleizer Goyeneche, Juan Pablo Lionetti De Zorzi, Marcelo Guillermo Persano, Samanta Burgos y Gustavo Ezequiel Ronzitti en los debates colectivos que tuvimos cuando pensamos en el armado virtual de las clases.

[3] El *checklist* de la nota final estuvo conformada con un 10% por la asistencia y la participación en las clases sincrónicas, un 20% por la participación de los coloquios, un 20% por la participación en los foros y un 50% por la realización y entrega de una monografía.

Por ejemplo: En el Foro 1 de Interpretación Constitucional, con la participación de 4 profesores y 40 estudiantes, se generaron más de 240 comentarios en un plazo de 96 horas[4]. Dicha interacción e intercambio –especificidad distintiva de las redes digitales- resultó enriquecedora tanto para los/las alumnos como los/las profesores.

IV. Una necesaria perspectiva sociológica

En primer lugar, debemos tener en cuenta que la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires forma parte del sistema educativo superior argentino y, como tal, puede ser analizada como una agencia de socialización. Es una institución en la cual se produce y reproduce el proceso de socialización e inserción en la sociedad. Esta institución no está aislada. Por el contrario interactúa y dialoga con los actores educativos, sociales y políticos. Está intricada en una red de socialización con otras agencias e instituciones sociales, con las cuales establece una relación dialéctica de mutua influencia. Lo que Pierre Bourdieu conceptualiza como "espacio social".

Un ejemplo que podríamos mencionar, es la relación que tiene la Universidad de Buenos Aires y el Estado Nacional con respecto al presupuesto.

A partir de este hecho político, se establecen conflictos y pujas de poder, dado que la universidad requiere de los recursos estatales, para hacer frente a los gastos generados en actividades académicas, propias de su normal funcionamiento.

La misma lógica de lucha por los recursos del presupuesto se desarrolla entre las diferentes Facultades y la UBA.

En este punto podría marcarse el rol del Estado en materia de políticas públicas, categorizando a las universidades públicas, como parte del Estado en nación en tanto "entes descentralizados del Sector Público Nacional". Siguiendo con la conceptualización de Oscar Oszlak, podríamos decir que esta acción se encuentra en la dimensión del "nivel meso", ya que se enmarca en la toma de posición de quienes ocupan el Estado.

A partir de los recursos obtenidos, la Universidad de Buenos Aires, y a su vez la Facultad de Derecho, invierten el capital en diferentes ámbitos de la institución. Por ejemplo: A los efectos de adquirir determinados saberes jurídicos, se otorgan becas a trabajos de investigación de interés académico. Dichas becas financian la compra de material bibliográfico doctrinario y la publicación de ensayos producidos por estudiantes y profesores de la institución. También sirven para la emisión de títulos y certificados.

A partir de dichas inversiones, la Facultad de Derecho adquiere, conserva y reproduce un "capital cultural" formidable, sostenido por un enorme prestigio académico. De esa forma incrementa su capital simbólico.

Este marco sociológico y la autonomía universitaria han permitido a la Facultad de Derecho de la UBA establecer determinadas políticas focalizadas en mejorar su funcionamiento en tanto institución educativa.

Entre ellas, ha incorporado nuevas tecnologías para interactuar con sus estudiantes antes del Covid19: el Portal Académico y el Campus Virtual[5]. En este sentido, es muy interesante lo que

[4] Esta actividad asincrónica fue realizada el 17 de septiembre de 2020 y terminó formalmente el 20 de septiembre de 2020.
[5] Para más información, véase la siguiente página web: http://www.derecho.uba.ar/campusvirtual/

mencionaba el Portal Académico de nuestra Facultad (antes de que la página esté momentáneamente interrumpida):

1- "Acercar a estudiantes y docentes y a la sociedad en general la información referida a la carrera de Abogacía de la Universidad de Buenos Aires a fin de promover su difusión así como fortalecer la información relativa a las asignaturas que constituyen el currículum de esta carrera, entendido como proyecto educativo" e,

2- "Instalar un espacio de intercambio académico entre los estudiantes y los docentes, a efectos de constituir instancias de enseñanza complementarias de las clases presenciales para fortalecer la formación de grado brindada por la carrera de Abogacía" (Portal Académico, 2019).

V. Cambios de adaptaciones en la relación educación y organización del trabajo

Otro tema a considerar es el cambio de modelo económico y social que instaló el golpe genocida de 1976. La dictadura transformó radicalmente al Estado, desarticulándolo. El Estado benefactor instaurado en 1945 con el primer gobierno peronista, fue "achicado" para "agrandar la nación".

En este sentido, el modelo de Estado Benefactor tenía como principal característica "una fuerte intervención en los procesos económicos y sociales" (Tedesco, 2000:11).

La instauración del nuevo modelo económico llamado neoliberal generó como correlato el surgimiento de un "Estado mínimo, reducido y administrador antes que activo interventor y mediador" (Tedesco, 2000:11).

Cabe además señalar que la crisis del Estado Benefactor trascendió las fronteras nacionales. La década de los noventa (con la caída del muro de Berlín en 1989) simbolizó un punto muy alto del avance del capitalismo financiero por sobre el capitalismo industrialista. Asimismo, "la incorporación de nuevas tecnologías al proceso productivo está asociada a la eliminación de numerosos puestos de trabajo" (Tedesco, 2000:16).

En este contexto, se desarrolló la idea a través de estudios realizados en conjunto con la CEPAL y la UNESCO sobre "un profundo optimismo acerca del papel del conocimiento en el desarrollo social de la región" (Tedesco, 2000:13).

Este nuevo emergente produce modificaciones en el sistema educativo. Con el modelo del Estado de Bienestar la educación cumplía un rol clave en el ascenso social, es decir: "Ascender en la jerarquía del sistema educativo permitía el acceso a niveles más complejos del conocimiento y a posiciones más altas en la estructura ocupacional" (Tedesco, 2000:59).

En el modelo posfordista el "trabajador que no se recalifica no sólo no es reclutado, sino que es excluido del segmento productivo en el cual se desempeñaba, relegado a trabajar en un segmento inferior, o es abandonado por la sociedad" (Cohen, 1997:87, citado en Tedesco, 2000: p. 61).

Sumado al individualismo que genera este modelo, en virtud del debilitamiento de los convenios colectivos de representación y la visión de muchos/as estudiantes que ya no ven a la educación como un medio de ascenso social, presentan a las instituciones educativas, en este caso la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, un problema estructural muy difícil de suplir. Esto nos obliga a las/os profesores a redefinir nuevas estrategias de enseñanza que mejoren la calidad del dictado de las clases. La enseñanza virtual -si bien no va a solucionar este problema estructural- puede ser de gran ayuda en este proceso.

VI. Efectos de la modernidad líquida

Para comprender mejor el fenómeno global que atravesamos resulta útil el concepto de "modernidad líquida", teorizado por Zygmunt Bauman (2002).

El autor identifica una diferencia de paradigma entre la sociedad del periodo moderno y el posmoderno. Dicha diferencia radica en la forma de concebir el tiempo y el espacio en ambos periodos. La "sociedad sólida" de la modernidad era rígida, inamovible como una torre de concreto, pesada como una fábrica de tanques. Por el contrario, la "postmodernidad líquida" fluye constantemente, innova, se renueva, se adapta rápidamente a los cambios, vuelve a innovar, se actualiza.

En este sentido, se entiende el fenómeno de la modernidad como modernidad sólida y a la postmodernidad como modernidad líquida.

Según este autor los antiguos vínculos sólidos del inicio de la modernidad se diluyen, comienzan a tornarse innecesarios y constituyen un obstáculo. Habla de la ruptura de algunos vínculos, el fin del compromiso mutuo y la necesidad de adaptarse a los cambios como una habilidad y requisito indispensables.

Posiblemente se deba al avance de las nuevas tecnologías. Estas nos permite llegar a todos lados más velozmente; el espacio ya no es un obstáculo para alcanzar un objetivo.

Desde esta concepción se entiende que la modernidad líquida generó cambios profundos en las instituciones sociales tradicionales como la familia o las instituciones educativas. Este proceso se dinamizó mucho más con el fenómeno del Covid-19. Ahora todas las estructuras que antes eran sólidas deben pensarse y adaptarse a esta nueva realidad. Esto incluye a la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires en su tarea diaria en la formación de profesionales vinculados al derecho.

VII. Las nuevas tecnologías

Algunas de los/las profesores y los/las estudiantes de nuestra Facultad ya son "nativos digitales". Es decir que nunca tuvieron que adaptarse a las nuevas tecnologías, porque nacieron cuando estaban en plena expansión y las incorporaron a su constitución como sujetos.

Piensan y sienten desde la perspectiva digital. Como señala Silvia Bacher (2012) los jóvenes están "tatuados por los medios"; éstos son parte constitutiva e inescindible en sus prácticas cotidianas. La realidad de la ciudadanía digital es un dato. No un objetivo a alcanzar, sino un punto de partida para volver a pensar la enseñanza del derecho.

Esta realidad y el fenómeno global Covid-19 modificaron sustancialmente las prácticas educativas. Produce un fuerte impacto a la idea tradicional de la Facultad como institución portadora única del saber hegemónico. A su vez, genera un desafío y una necesidad de constituirse en incubadora de pensamiento crítico. Estimulando la capacidad de preguntar, analizar y comprender como requisito del entorno líquido a través de las nuevas tecnologías.

En este sentido, Inés Dussel señala que "las nuevas tecnologías tienen lógicas y modos de configurar el conocimiento muy diferentes a los de la escuela. Las primeras funcionan en base a la personalización, la seducción y el involucramiento personal y emocional, y suelen ser muy veloces y

con una interacción inmediata. La escuela, en cambio, es una institución basada en el conocimiento disciplinar, más estructurada, menos exploratoria, y con tiempos y espacios determinados de antemano, más lentos y menos porosos. Cabe esperar entonces un progreso de negociación y de reacomodamiento de la institución escolar que no será automático ni inmediato" (Dussel, 2010:13).

Aquí se abren diferentes perspectivas sobre la utilidad de estas nuevas tecnologías:

Una que entiende que "los medios digitales proporcionan más y mejores recursos para la enseñanza y permiten un mayor control de la acción de los alumnos, sobre todo si están en línea y con programas que permiten hacer un seguimiento pormenorizado" (Dussel, 2010:15).

En cambio, otros educadores plantean que "estamos ante una innovación de gran envergadura en las formas de producir y circular los conocimientos" (Dussel, 2010: p. 15).

Más allá de estas distintas visiones, se puede decir que "todas comparten la convicción de que hay una transformación radical de la enseñanza" (Burbules y Callister, 2001, citada en Dussel: 2010:16).

Asimismo, "[l]a incidencia de las nuevas formas de comunicación (chat, blog, red social) en la identidad adolescente y en su vida social es ciertamente muy importante en la medida en que (…) generaron una nueva forma de sociabilidad juvenil. Sin embargo, en ningún caso el chat o las redes han anulado la vida social de los adolescentes. Por el contrario, les ofrece canales alternativos que se complementan con los tradicionales espacios de encuentro (la escuela, los cafés, las fiestas, el club, etc.). El chat, el blog y las redes sociales amplían los espacios y los tiempos para estar en contacto con amigos y familiares" (Morduchowicz, 2012:15).

Por otro lado, como señala Silvia Bacher "las tecnologías propician una oportunidad para acompañar la construcción de nuevos modelos educativos en tanto sean incorporadas con sentido pedagógico a la tarea escolar y en cuanto se las integre desde una perspectiva social. El saber instrumental entra en disputa con el efecto transformador que requiere la educación" (Bacher, 2012:44).

Un punto fundamental para el nivel educativo –aplicable a todos los niveles de la enseñanza- lo señala Urresti cuando manifiesta que "[un] profesor tutor que estuviera atento a las transformaciones del mundo cultural de los jóvenes, de sus ideas, de sus expectativas, de sus preferencias, de sus limitaciones y temores, en resumidas cuentas, de los imaginarios en los que construyen su experiencia histórica, tendrá más elementos para cumplir exitosamente con su misión" (Urresti, 2000:54).

VIII. Conclusión

La emergencia digital suscitada por el Covid-19 marca el comienzo de un nuevo ciclo, que lleva a la superación a la cultura "del libro". Desde finales de la edad media, la ciencia del derecho giró en torno al conocimiento y la difusión del libro. Inicialmente el *Corpus Iuris Civilis*, receptado en Europa. Considerado, a lo largo de sucesivas metamorfosis, como la fuente primordial de la cual se nutren el resto de las fuentes del derecho. Con la llegada de las constituciones y los códigos, este carácter esencial se profundizó. Enseñar derecho era enseñar "el libro". Interpretarlo era aplicarlo, implementar su mensaje. Esto es lo que se rompe.

El derecho vivo se expresa hoy a través de multiplicidad de fuentes y la revolución digital posibilita accesos inmediatos al dinamismo del derecho, sin excluir al libro. Educar es formar y entrenar la inteligencia crítica, la capacidad de un aprendizaje continuo. Proveer criterios de selección y de

evaluación de la calidad y pertinencia de lo que se aprende. Fortalecer capacidades y habilidades específicas.

La agenda de transformaciones que se abre es inmensa y de gran complejidad. Nuestro gran desafío es enseñar a pensar, a monitorear, a evaluar y a reconstruir críticamente la realidad a la que accedemos a través de lo digital. Se trata de pensar lo digital desde la perspectiva práctica de los saberes jurídicos. Esta es la agenda que ha quedado abierta y en la que estamos trabajando.

Para ello, los conceptos elaborados desde una perspectiva sociológica pueden ser de una enorme utilidad para una mejor comprensión de nuestras prácticas cotidianas en la enseñanza del derecho con las nuevas tecnologías de la comunicación.

También es fundamental analizar los fenómenos educativos desde una perspectiva interdisciplinaria, ya que nos permite examinar ciertos fenómenos sociales, teniendo en cuenta sus prácticas y sus instituciones sociales.

En el ejercicio docente es fundamental tener en cuenta los nuevos cambios producidos en el modelo económico y social. Tanto así como su impacto en la superestructura del Estado y la cultura.

La pandemia nos forzó a todas/os los profesores a formarnos constantemente no sólo en el uso de las nuevas tecnologías, sino también en las formas más efectivas para su aplicación pedagógica.

Para adecuarnos a esta nueva etapa es clave que los/as docentes de la Facultad de Derecho de la UBA profundicemos nuestra formación tecnológica y pedagógica y sigamos avanzando en la utilización de las nuevas tecnologías de la educación, tanto las sincrónicas como las asincrónicas.

No podemos escapar a esta nueva realidad -muy bien explicada por Bauman como modernidad líquida- en la que vivimos. Es necesario una mayor capacitación en su uso y su utilidad, siempre teniendo en cuenta las necesidades de los/as estudiantes. Debemos compartir experiencias y extraer enseñanzas comunes. Aprovechar las lecciones de la práctica cotidiana como docentes.

Por último, en cuanto a la experiencia relatada en los subtítulos II y III, creo que debemos replantearnos la necesidad de incorporar definitivamente estas herramientas tecnológicas (sincrónicas y asincrónicas) para una mejor interacción de los procesos de enseñanza-aprendizaje del derecho.

IX. Bibliografía

Bacher, Silvia (2012). Tatuados por los medios. Buenos Aires: Paidós.

Bauman, Zygmunt (2002). Modernidad Líquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Dussel, Inés (2010). VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital / Inés Dussel y Luis Alberto Quevedo. Buenos Aires: Santillana.

Gutiérrez, Alicia B. (2010) “A modo de introducción Los conceptos centrales en la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu”, en “el sentido social del gusto elementos para una sociología de la cultura”, Pierre Bourdieu. Buenos Aires: Siglo XXI.

Morduchowicz, Roxana (2012). Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Oszlak, Oscar (2011). El rol del estado: micro, meso, macro. Conferencia dictada en el VI Congreso de Administración Pública organizado por la Asociación Argentina de Estudios de Administración Pública y la Asociación de Administradores Gubernamentales, en Resistencia, Chaco.

Tedesco, Juan C. (2000). Educar en la Sociedad del Conocimiento. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

TentiFanfani, Emilio (2008). “Introducción: Mirar la escuela desde afuera” en “Nuevos temas en la agenda política educativa”, TentiFanfani, Emilio compilador. Buenos Aires, Siglo XXI.

Urresti, Marcelo (2000) “Cambios de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela” en “Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones” Tenti Fanfani, Emilio compilador Unicef- Losada. Disponible en http://www.cfp5.edu.ar/aula/bibliografia/eldocente/U2%20Urresti.%20Cambios%20de%20escenarios%20sociales_.pdf, consultado por última vez el 12/09/2020.

X.Otras fuentes:

Campus Virtual de la Facultad de Derecho en la Universidad de Buenos Aires. Disponible en http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/, consultado por última vez el 14/11/2020.

Portal Académico de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en http://portalacademico.derecho.uba.ar/catedras/index.asp, consultado por última vez el 25/11/2019.

Evaluar en Derecho y a la distancia: notas en base a una experiencia incipiente

Jonathan M. Brodsky[*], Kevin Rother[**] y Sandra M. Wierzba[***]

1. La teoría y la práctica

La digitalización, extensamente instalada a partir de la pandemia que estamos atravesando, nos ha interpelado como docentes a propender hacia una enseñanza más enfocada en contenidos y ejercicios prácticos, tanto en las clases como en las evaluaciones.

Los estudios de Derecho ya no suelen asociarse a la memorización, sino a la adquisición de determinadas habilidades que hacen al ejercicio de esa disciplina. Hay que entender que cualquier profesión jurídica se desempeña con el código, la ley o el fallo de jurisprudencia abiertos, y por ende *no tiene sentido* pretender de nuestros estudiantes un estudio memorístico de esa información. Por supuesto, eso no obsta a la relevancia de aprender ciertos contenidos, en el sentido clásico de "sentarse a estudiarlos", pero lo que en ningún caso puede faltar, por no ser menos importante, es la ejercitación de cómo se aplican esos contenidos teóricos a situaciones de la práctica.

Enseñar esa aplicación a un caso concreto (y evaluar empleando casos prácticos como una de las metodologías presentes en el examen, aunque no de manera exclusiva) *es también un contenido educativo que debería ser enseñado y aprendido en las aulas de la Facultad*, para abogados y abogadas que ejercerán su profesión en su vida cotidiana, no en casos teóricos. Aun para quienes dedican su vida a la docencia y a la investigación, esta afirmación resulta cierta, pues sus clases y sus aportes a la ciencia *también deberán dar cuenta* de la aplicación en la práctica de los temas teóricos de su *expertise*.

En prieta síntesis: no compartimos que por la sola enseñanza de contenidos teóricos, por mejor que sea, basta para que los estudiantes aprehendan de manera profunda, significativa y duradera los contenidos de una asignatura, y cómo funcionan sus principios en casos concretos (reales o ficticios) de la práctica.

Por ese motivo, pensamos en los profesores acostumbrados a evaluar total o casi totalmente con preguntas de desarrollo teóricas, generales y abstractas, que tienen más sentido en la presencialidad que a distancia. Suponemos que los exámenes a domicilio son "a libro abierto" (¿cómo controlar o evitar lo contrario?), y entonces si la pregunta de un examen fuera "Pago: concepto, naturaleza jurídica, legitimación activa y pasiva", parece evidente que cualquier estudiante, aun sin haber comprendido ese tema de la materia ni los que se vinculan con él, podría sin embargo responder

[*] Abogado (UBA). Jefe de Trabajos Prácticos (int.) de Obligaciones Civiles y Comerciales (UBA) y Derecho Internacional Privado (UBA); Docente de Derecho de Daños (UBA); Profesor Titular del Módulo "Práctica en Resolución de Problemas" (UCES); Profesor Adjunto de Derecho del Consumidor y del Usuario (UCES) y Derecho de Daños y de la Responsabilidad Civil (UCES). Miembro adscripto del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales "Dr. Ambrosio L. Gioja". Relator en la Cámara Nacional de Apelaciones en lo Civil. jmbrodsky@derecho.uba.ar

[**] Abogado (UBA). Docente de Derecho de Daños y Contratos Civiles y Comerciales (UBA); Jefe de Trabajos Prácticos de Derecho Civil (UCSE); Prosecretario Administrativo en la Cámara de Apelaciones en lo Contencioso Administrativo, Tributario y de Relaciones de Consumo. kevinrother@derecho.uba.ar

[***] 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 2020-2021, denominado "Nuevos lenguajes jurídicos". Bs. As. Argentina. sandrawierzba@derecho.uba.ar

correctamente transcribiendo o parafraseando el Código o cualquier libro o manual de la bibliografía. A distancia, en cambio, cobran sentido las preguntas sobre relación de conceptos, textos o fallos; de interpretación; de aplicación a casos prácticos; de elaboración (de un dictamen, una sentencia, una presentación judicial, etc.); de fundamentación, entre otras habilidades cognitivas.

A su vez, a través del examen de caso práctico se pueden plantear distintos escenarios (con variadas sub preguntas, no solo la resolución del caso en sí) que impliquen el uso de distintos conocimientos "teóricos". A modo de ejemplo, ante una serie de hechos para que el alumno lo resuelva como si fuese un tribunal judicial, se pueden añadir puntos que busquen los argumentos que debiera introducir si fuese parte actora y/o demandada, y cambiar el escenario de formal tal que obligue al estudiante a "bajar" la teoría a la solución del caso.

En este escenario, la pregunta que nos hacemos es la siguiente: ¿no son estos saberes tan significativos como la acumulación lisa y llana de contenidos? ¿No debe ese razonamiento necesariamente acompañar a la información aprendida (más aun, no sirve para considerar que se la ha aprendido *mejor*, y para comprender la que no se haya estudiado o no se recuerde)? Y si pensamos que sí, ¿volveremos a tomar (también) "Pago: concepto, naturaleza jurídica, legitimación activa y pasiva" cuando volvamos a las aulas presenciales?

2. El uso de aplicaciones que corrigen en forma automática

El uso de *Google forms* u otras aplicaciones se ha convertido en una de las opciones favoritas de muchos docentes. Estas permiten que el alumno resuelva el examen previamente diseñado en el marco de una plataforma, con un tiempo indicado y con la enorme ventaja de la respuesta automática. Con tal finalidad, la estructura del examen debe obedecer a una evaluación del tipo *multiple choice*, en donde haya una sola respuesta correcta.

En estos casos, se requiere de un mayor esfuerzo por parte del docente en la confección de las consignas para evitar casos de grises o de interpretaciones disímiles que lleven al error del alumno.

La alternativa que suelen dar estas aplicaciones es la posibilidad de justificar la respuesta; sin embargo, de esta forma se pierde la ventaja de la corrección automática.

A su vez, la plataforma *Google forms* aporta estadísticas que pueden ser valiosas parar el docente como: las preguntas con respuestas incorrectas más frecuentes, gráficos con respuestas correctas y dar el promedio, mediana y rango de puntuaciones[1].

Sin dudas, estas aplicaciones se han convertido en interesantes herramientas tanto para efectuar un "seguimiento de lectura" como para los tradicionales exámenes, aunque, por los argumentos brindados anteriormente, pensamos que podría ser más interesante su combinación con otras técnicas de evaluación tales como el caso práctico.

3. El uso de la cámara

Probablemente, la franca mayoría de los docentes echemos de menos enseñar en el aula física.Por lo pronto, por la misma razón por la que preferimos reunirnos con personas y no rodearnos de máquinas: el contacto social es inherente al ser humano.

[1] https://support.google.com/docs/answer/7032287?hl=es-419, consultado el 27/10/2020.

Además, en lo que hace particularmente al proceso educativo que transcurre en el aula, la presencialidad tiene la ventaja de permitir una interacción más horizontal e inmediata entre estudiantes y docentes, y para estos últimos, obtener más fácilmente un "feedback" de los alumnos a través de su lenguaje verbal y/o no verbal. En otras palabras: un docente, por lo general, puede "leer" más fácilmente en una clase presencial si cuenta con la atención de los alumnos, si alguno parece no entender un tema o desea plantear una inquietud y no se decide a hacerlo, etcétera.

Por otra parte, generalmente existe un mayor compromiso con la clase si se participa tanto con audio como con video, pues al habilitar la cámara naturalmente se mira a la clase virtual, y al concentrar más sentidos en una misma actividad se enfoca la atención en ésta. Por el contrario, si se deja "de fondo", probablemente haya un menor grado de involucramiento y de aprovechamiento del espacio (lo mismo que ocurre con una película, una sinfonía o cualquier otra actividad que requiera atención).

En ese contexto, dentro de las opciones disponibles para dar clases, tales como Zoom, Google Meet, Adobe Connect y demás plataformas similares que sirven para proveer aulas virtuales, la alternativa menos distante de la presencialidad parecería ser que al menos los alumnos participen de la clase con la cámara encendida.

Veamos el rol de la cámara en dos etapas distintas del proceso de aprendizaje: las clases y la evaluación. Para nosotros, los exámenes constituyen una instancia clave en la formación de todo estudiante universitario, de modo que además de la función estrictamente evaluativa, que se traduce en una calificación, aquéllos cumplen una función formativa insoslayable. Bien hecha, la evaluación permite al alumno encontrarse con la mirada de un otro calificado (el docente), que reflexiona sobre la construcción del saber por el propio estudiante.

¿Qué ocurre con el uso de la cámara en las clases por parte de los estudiantes? En nuestra opinión, por las razones expuestas, el principio general debiera ser que estén encendidas, aplicando las herramientas correspondientes para la protección de la privacidad; pero no por ello es susceptible de reproche o sanción si uno o más alumnos específicamente, en casos puntuales y justificados, no deseen encender su cámara (eventualmente, por los motivos a ser explicados a, y evaluados por, el profesor en cada supuesto concreto).

Puede haber una multiplicidad de situaciones personales por las cuales permanecer con la cámara encendida durante la clase podría resultar lesivo para la intimidad o la privacidad de algunos alumnos, y creemos que frente a ello debe ceder, en estos casos puntuales, las ventajas de la cámara encendida que mencionamos unos párrafos atrás.

Además, pensamos que para quienes asisten a clase con cámara encendida, puede haber situaciones de penetración en intimidad; también cuestiones que pueden afectar la imagen de diversas maneras, como videograbaciones inconsultas y todo un espectro de situaciones novedosas y complejas que seguramente formarán parte de los estudios referidos a los derechos personalísimos y las responsabilidades en los próximos años y que este breve aporte no pretende abordar.

En cambio, opinamos que la cámara es un recurso con el que no se puede dejar de contar para las evaluaciones orales. La expresión oral es también una parte fundamental del aprendizaje: en nuestra Facultad formamos mayormente abogados, que deben estar en condiciones de expresarse oralmente en una consulta, en una audiencia, en una reunión de trabajo, en un alegato *in voce*, etcétera, ya sea que ejerzan liberalmente la profesión, o la desempeñen en el sector público. ¿Cómo lo harán bien cuando estén trabajando, si nunca lo practicaron en la Facultad? Será posible para algunos, por talento o facilidad, o por contar con alguien que se lo enseñe; pero ¿y los demás? ¿Se

verán bien defendidos sus clientes, si los representa un abogado que no cuenta con plenas competencias para expresarse oralmente, porque no lo aprendió en la Facultad? (Nos referimos a la habilidad de hablar *técnicamente*, de cuestiones jurídicas, no a las dotes de oratoria con las que cada uno cuente).

Respecto a las evaluaciones escritas, la práctica de obligar a los alumnos a mantener la cámara encendida mientras rinden un examen (y en algunos casos, según nos consta, sus celulares apagados y hasta doble cámara —una de frente y otra de espalda—) no nos parece un requisito necesario. Además, en algunos casos deviene impracticable, por ejemplo, en exámenes que requieran de extensas horas para su confección.

Sin embargo, en determinadas situaciones y en función de cómo haya sido diagramada la evaluación, puede ser un requisito útil y hasta necesario para garantizar la identidad del alumno, evitar que exámenes individuales se transformen en grupales, etcétera.

En definitiva, a ese efecto y en esa medida, la cámara es un elemento tan necesario hoy en día como un dispositivo con acceso a Internet y algún tipo de conexión a fin de acceder al campus virtual (o similares) y al correo electrónico, participar de las clases, descargar y enviar ejercicios y exámenes escritos, etcétera. A los fines de la evaluación específicamente, con un día y horario establecidos, el estudiante podrá disponer lo necesario para contar con la cámara en ese momento puntual; esta exigencia es razonable, y desde luego mucho menor, que requerirlo en todas las clases y durante toda su extensión completa.

4. Palabras finales

La virtualidad se impuso en forma abrupta y los docentes tenemos la difícil misión de remover obstáculos y aprender rápidamente de las particulares experiencias que estamos atravesando.

Por otra parte, pensamos que no existen exámenes perfectos y que deberá estarse a las particularidades de cada curso y materia dictada.

¿Es más desafiante? Sí. ¿Lleva más trabajo pensar estas cuestiones, planificar el encuadre de la enseñanza de manera premeditada y perseguir, a este respecto, un objetivo consciente? Desde luego. Pero es necesario, porque su proyección en el proceso de aprendizaje actual es muy relevante.

En todo caso, aquí hemos expresado solo una serie de pautas orientadoras que esperamos puedan resultar de interés para los desafíos que se avecinan.

5. Bibliografía

Proyecto Lectores para la Justicia, ver http://www.lectoresparalajusticia.org/ y https://es-la.facebook.com/lectoresparalajusticia/

¿Hacia dónde va la enseñanza universitaria en la actualidad? reflexiones e ideas a la luz de la entrada en vigencia del nuevo código civil y comercial por Sandra M. Wierzba y Jonathan M. Brodsky, En Letra Civil y Comercial #2 disponible al 31/10/20 enhttps://www.enletracivilycomercial.com/elcyc-2

La Literatura en la Universidad: Mediaciones deseables para un sistema en crisis.-Ponencia de contenido pedagógico, presentada en el XI Encuentro de Profesores de Derecho Procesal Penal-Córdoba, 7-8 /08/14, Por Sandra M. Wierzba, disponible al 31/10/20 en http://www.profprocesalpenal.com.ar/contenido_sub.php?idsec=72&idmad=59

Claves para evaluar en la virtualidad. Nuevas estrategias a partir del COVID-19

Sergio ArielPatiño[*] y Yanina Mariela Merelas[**]

ABSTRACT

La emergencia de la enfermedad COVID-19 declarada pandemia diez días más tarde por la Organización Mundial de la Salud (OMS) obligó a redefinir los aspectos centrales del dictado de clases presenciales en todo el sistema educativo en general sin excluir el universitario. Como docentes de diversas universidades nos hemos adaptado a la modalidad virtual, no solamente para el dictado de las clases, sino también para la evaluación de cada una de las cursadas. Es por ello que se ha contemplado el análisis de los diversos escenarios posibles, la auto-capacitación en diversas herramientas y las redefiniciones pedagógicas didácticas para lograr la continuidad pedagógica.

Palabras clave: Evaluación; distancia; aprendizaje; COVID-19; estrategias.

En la era de la conectividad, las personas, las instituciones, los grupos y las organizaciones hacen de las plataformas digitales un lugar de pertenencia: habitan la web desarrollando códigos de comunicación y comportamiento totalmente renovados. Estas transformaciones en las formas de actuar, pensar, sentir y comunicarse, impactan directamente en el campo educativo. "El mundo está experimentando una revolución tecnológica de primer orden, centrada en torno a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la ingeniería genética. Internet es, a la vez, el epítome y el medio más poderoso de esta revolución. Bajo el impulso de nuevas tecnologías y de formas flexibles de organización y dirección, estamos asistiendo a la formación de una nueva economía, caracterizada por el progresivo incremento de la productividad y la competencia global. Las perspectivas indican que este dinamismo económico continuará en economías claves, así como en áreas escogidas del mundo en vías de desarrollo" (Castells, 2002: 91).

Las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) son herramientas que pretenden responder a necesidades concretas que se hacen presentes dentro del aula. En este sentido, la transversalidad de las TIC se refiere al vínculo que las mismas poseen con las diversas áreas de conocimiento, y es esta conjunción de saberes lo que posibilita proporcionar sentido y ampliar las posibilidades de acción de la Educación Digital, la cual posee un papel sumamente importante en los procesos de cambio y transformación social y cultural. Definiremos a este tipo de educación como un campo

[*] Abogado y Procurador (UNLZ), Diplomado en Derecho de Familia (UAI), Especialista en Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (UNLZ), Carrera y Formación Docente (UBA), Maestrando en Derecho de Familia, Infancia y Adolescencia (UBA), Doctorando en Derecho (UNLZ), Profesor Titular de la materia "El Cuidado Personal de Hijos y la Convención sobre los Derecho del Niño", Facultad de Derecho, UBA. Profesor Adjunto de la materia "Derecho de Familia" Cátedra: Dr. Osvaldo Pitrau, Facultad de Derecho UNLZ Jefe de Trabajos Prácticos (JTP) –por Concurso de Antecedentes y Oposición- de la materia "Derecho de Familia y Sucesiones", cátedra: Dr. Osvaldo Pitrau, Facultad de Derecho, UBA. Jefe de Trabajos Prácticos de la materia "Práctica Profesional III", Facultad de Derecho UNLZ. Ayudante de Primera de la materia "Seminario de Ética y Formación Profesional" Cátedra: Dr. Hugo Galderisi, Facultad de Derecho UNLZ, ex Docente de la Policía de la Provincia de Buenos Aires. Miembro Activo del Seminario Permanente sobre Investigación del Derecho de la Persona Humana, Familia y Sucesiones", perteneciente al Instituto de Investigaciones Jurídicas "Ambrosio L. Gioja", de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UB.A). Titular del Estudio Jurídico "Patiño & Asociados". sergioaryel@gmail.com

[**] Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación (UNLZ), Diplomada Superior en Educación y Nuevas tecnologías (FLACSO), Especialista en Educación y Nuevas tecnologías (FLACSO), estudiante de la Especialización en Didáctica y Currículum (UNLZ), Maestrando en Currículum (UNLZ), Diseñadora de la Escuela de Negocios Virtual en la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), Procesamiento didáctico y multimedia de contenidos educativos (Fundación de Altos Estudios, OFEC), Asesora pedagógica y capacitación docente en Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). merelasyanina@gmail.com

multidisciplinario cuyo principal objetivo es integrar los procesos de enseñanza y aprendizaje a la cultura actual y del futuro, invitándonos a desarrollar una mirada que no sólo esté centrada en las tecnologías, sino también en todo el espectro de la dinámica social y en la innovación pedagógica.

Este trabajo conjunto y transversal requiere entonces de docentes que ofrezcan oportunidades a los estudiantes de encontrarse frente a la tecnología. Así, las TIC conforman un recurso muy valioso para las prácticas educativas, posibilitando nuevas modalidades de enseñanza y de aprendizaje, además de promover nuevas formas de comunicación entre docentes y alumnos (Marco Curricular Referencial, pág. 21).

El proceso de definición y diseño de la currícula (Diseño Curricular) es un instrumento que expresa los objetivos de la política educativa, ya que implica definir cuáles son los saberes que los estudiantes deben alcanzar; cuál es la mejor manera de dar acceso a éstos; cuáles son las mejores condiciones institucionales para la enseñanza; asimismo definir las cuestiones que plantean los escenarios sociales y que intervienen en los desarrollos institucionales, locales, comunitarios; por otro lado también las representaciones que sobre los otros tiene cada uno de los sujetos comprometidos en la educación y cómo estas representaciones intervienen en los procesos de enseñar y aprender (Marco General para el Ciclo Superior, pág. 14). El mismo, puede entenderse como una dimensión del currículum que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración; organización de los proyectos curriculares, y que en su interior prescribe una concepción educativa determinada.

A partir de lo antedicho es que nos proponemos reflexionar ¿Cómo enseñar estos contenidos en la virtualidad? ¿Cómo evaluarlos? ¿Cómo podemos garantizar la continuidad pedagógica desde nuestros lugares de trabajo?

La respuesta a estos interrogantes ha sido respondida a lo largo de los dos semestres de este año, y ha sido un proceso de constante trabajo y reflexión conjunta, como así también de prueba y error.

Evaluar en la virtualidad

La incorporación de recursos y herramientas tecnológicas en el ámbito educativo permite ampliar y enriquecer el abanico de propuestas didácticas. Los materiales audiovisuales posibilitan nuevos lenguajes y favorecen la creación de entornos que potencian nuestras propuestas.

Al añadir múltiples recursos en nuestras clases, se diversifican los modos de construcción de significados: cada alumno se apoderará de los contenidos curriculares de acuerdo a su estilo cognitivo de aprendizaje. Es por ello que podemos utilizar diversas formas de representación para favorecer las habilidades cognitivas de nuestros alumnos: Esto es, múltiples y variadas formas de acceder al conocimiento. Las TIC en el aula (sea en el nivel que sea) convierten al sujeto en actor y protagonista de su propio aprendizaje.

En la actualidad, existe una gran cantidad de recursos tecnológicos presentes en el nivel superior, sin embargo, las prácticas de enseñanza se continúan estructurando en los recursos clásicos: pizarrón, apuntes y otros materiales impresos. Es fundamental que los futuros profesionales comprendan y manejen los alcances tanto de la informática como de la comunicación; sus exigencias en los procesos del pensamiento y formas de trabajo. Es por ello, y en respuesta a las necesidades actuales,que proponemos incorporar en nuestras universidades nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Este cambio de paradigma en las formas de enseñanza y aprendizaje permite pensar en nuevas y posibles aplicaciones educativas. Las redes de telecomunicaciones ofrecen un gran potencial para la educación: el uso del correo electrónico, la transferencia de archivos, la búsqueda de información y la investigación, el intercambio de experiencias, las teleconferencias, etc., producen diferentes tipos de interacciones humanas.

La diversidad de escenarios, contextos y tendencias en la educación actual, imponen nuevos roles al proceso formativo, los que implican retos para el profesional del futuro, las instituciones y agentes encargados de su formación.

De todo lo antedicho, se desprende nuestra forma de adaptarnos a la realidad educativa a la que nos enfrentamos en este ciclo lectivo 2020, por lo que, en las distintas instituciones de nivel superior hemos implementado la apertura de aulas virtuales, inmersión en las múltiples herramientas de videoconferencias, aplicaciones educativas, chats telefónicos, canales de youtube y otros. Paralelamente se diseñaron y elaboraron tutoriales en formato de video y de texto paso a paso, no sólo para la utilización del Campus Virtual, sino también de otros recursos externos a la misma (Google Meet, ZOOM, Jitsi, Mentimeter, Kahoot, entre otros) con el objetivo de que, tanto nuestros colegas docentes como los alumnos, puedan conocer el paso a paso de la configuración y utilización de los distintos elementos.

Con estas líneas no pretendemos establecer que la virtualidad ha llegado para reemplazar a la presencialidad, muy por el contrario: **sostenemos que ambas deben complementarse en pos de construir nuevos estándares de calidad e innovación educativa.**

Podemos diferenciar a las nuevas tecnologías de las tradicionales en la posibilidad de construir nuevos espacios que permitan no solo la comunicación e interacción, sino que también promuevan nuevas formas y estilos de enseñanza y aprendizaje.

Referencias bibliográficas

De Alba, A. (1995) Currículum: Crisis, mito y perspectivas. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

Cabero, Julio (2001), Tecnología Educativa, Diseño y Utilización den Medios para la Enseñanza, España, Paidós.

Castells (2009). Comunicación y poder. Traducción de María Hernández Díaz. Madrid: Alianza Editorial.

Galarza, D. (2006). Las políticas de integración de las TICs en los sistemas educativos, en Palamidessi, M., La escuela en la sociedad de redes. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication. London: ArnoldPublishers.

Landau, M. (2006). Los docentes en la incertidumbre de las redes, en Palamidessi, M., La escuela en la sociedad de redes. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

La evaluación en la educación a distancia.
Viejas demandas y nuevos desafíos en el contexto del covid-19

Dr. Jesús Antonio Rivera Oré*

Sumilla

Introducción. I. Educación Superior a Distancia; II. Evaluación de la Educación Superior a Distancia. Conclusión. Referencias bibliográficas

INTRODUCCIÓN

La presencia del COVID-19 y las medidas gubernamentales de inmovilización social, cierre de fronteras y restricciones al funcionamiento de empresas y negocios que fueron ideadas para dar respuesta al brote o lograr la contención de la propagación y reducir la letalidad de la pandemia, afectaron seriamente la educación, en todos sus niveles, que exhibe notables niveles de progreso, aun arrastrando persistentes brechas de desigualdad en cuanto a su cobertura, asequibilidad y calidad.

El cierre forzado de escuelas, institutos y universidades para proteger a la comunidad educativa, sin duda, ha perjudicado la idónea formación y/o preparación de los estudiantes a escala planetaria.

Al respecto, la UNESCO, en el marco del seminario virtual para América Latina y el Caribe *"No dejar a nadie atrás en tiempos de la pandemia del COVID-19"* celebrado en Santiago de Chile (julio 2020), precisó que a principios de abril y como consecuencia del cierre de las instituciones educativas, medida de contención de la pandemia, más de 1 mil 576 millones de estudiantes de 186 países estaban fuera de las escuelas y universidades.

De ese total, más de 160 millones correspondían a estudiantes de los países de América Latina y el Caribe. Con relación al Perú, la situación no es diferente. Datos oficiales de matrícula en todos los niveles y modalidades del sistema educativo tanto del MINEDU [Ministerio De Educación del PERÚ] (matrícula 2019) como de la SUNEDU [Superintendencia de Educación Universitaria], entidad del Estado adscrita al MINEDU, (matrícula 2016), indican que más de 10 millones 526 mil estudiantes están fuera de las instituciones educativas.

Otro aspecto notable en la réplica de las estrategias de masificación de la modalidad de enseñanza remota y/o virtual, al margen del estado crítico de los aprendizajes y otros males preexistentes como la deserción y el atraso escolar, eran las brechas digitales en conectividad y falta de equipamiento tecnológico. De modo pues que no hubo instrumentos y estrategias de planificación para dejar el modelo presencial y adoptar uno alternativo que tampoco contempló el rediseño de los contenidos concebidos para sistemas presenciales. Esta experiencia también comprendió la educación superior

* Ex Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Ex Decano del Ilustre Colegio de Abogados de Lima Sur. Presidente del Capítulo Peruano de la Federación Interamericana de Abogados. Av. Camino Real 1080. San Isidro. Lima. Perú.
Correos electrónicos: jesusriveras@speedy.com.pe; riveraorejesusantonio@gmail.com

que, de pronto, adoptó el modelo remoto a partir de la digitalización de todos aquellos contenidos curriculares susceptibles de modificación en tiempos relativamente cortos y a menor costo posibles.

Todo lo antes referido, pone los focos de atención en la fragilidad de las medidas de mitigación de la crisis de la educación y la flexibilidad de los medios de evaluación, considerando que la emergencia sanitaria, inesperadamente, va a llevar más tiempo de lo previsto para un posible retorno de los estudiantes a las instituciones que siguen cerradas sin percibir una salida clara que se apoye en protocolos de prevención, tratamiento, recuperación y vacunas de inmunización contra el COVID-19.

En efecto, la educación superior a distancia u *online*o remota como se llama en el Perú, se circunscribe a instituciones altamente especializadas muy distantes de la práctica de enseñanza virtual que han adoptado las instituciones presenciales para poder operar durante la emergencia sanitaria. Como se sabe, las universidades y/o los programas de esta modalidad iniciaron un inacabado proceso de institucionalización desde mediados de la década de los ochenta del siglo XX, apoyándose en instrumentos de planificación con objetivos a largo plazo y rigurosas estrategias de internacionalización, apostando en la calidad de sus servicios.

A diferencia de las instituciones presenciales que tienen como público objetivo a los jóvenes; las de educación a distancia u *online*, focalizan su atención en un público potencial de adultos que por diversos motivos no continuaron estudios superiores al concluir la instrucción media o secundaria. Aquí reside el interés de este breve estudio, asumiendo que la revisión de la experiencia educativa vista a través de la calidad de los medios de evaluación, contribuye a los propósitos de repensar la educación para poder hacer frente a los grandes desafíos futuros en el advenimiento de la *Cuarta Revolución Industrial* que no detiene el COVID-19.

I. EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA

Como se ha referido, la educación superior a distancia u *online*, a diferencia de la masiva modalidad de enseñanza remota o virtual de estos días, obedece a un sentido práctico, a una génesis de esencia pedagógica y engloba a instituciones, carreras o programas y servicios académicos orientados a la formación y/o preparación técnico-profesional de adultos, no siendo limitativa para los jóvenes que trabajan, que están en partes distantes de los claustros tradicionales bien sea por razones de residencia, trabajo, viajes o por diversos motivos.

Así la educación superior a distancia u *online*resultó ser una atinada respuesta a la marginación y/o aislamiento de las personas que trabajan o que las necesidades de una profesionalización o especialización van a la par con las expectativas de mejora laboral y estabilidad emocional. Se trata de una solución ofrecida por el progreso educativo, incluso apareció mucho antes que la sociedad conociera las declaraciones y compromisos de la *UNESCO por la Educación para todos del año 2000* o, más reciente, la Educación para toda la vida del año 2015.

Para conocer más de cerca la relevancia y la calidad de la modalidad a distancia u *online* de la ahora competitiva industria educativa global, bien vale revisar algunos datos del expectante mercado de la formación *e-Learning*. Por ejemplo, en España, son muy conocidas la Universidad Abierta de Catalunya (UOC) o la Universidad Internacional La Rioja (UNIR) o la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y muchas facultades y escuela de negocios, existen datos de un estudio

especializado de la empresa española *DBK Informa* (2019), que indican que al cierre del año 2018 la plataforma de servicios de formación a distancia alcanzó una matrícula de más de 235 mil estudiantes en pre y posgrado y que la facturación superó los 1.500 millones de Euros.

Mientras en España las expectativas del mercado de formación a distancia o *e-Learning* están cifradas en un crecimiento promedio anual de alrededor de 7%, otra es la dinámica a nivel mundial. Al respecto, un reciente estudio de la empresa estadounidense *Global MarketInsigths*, Inc (2020), precisa que, en el 2019, el tamaño del mercado de aprendizaje electrónico superó los 200 mil millones de dólares y estima un crecimiento promedio anual de más del 8% hasta 2026, año en el que alcanzará una facturación superior a los 375 mil millones de dólares.

En líneas generales y en el contexto del COVID-19, tanto las expectativas en un mercado global más dinámico y competitivo en el futuro mediato como la diversificación de plataformas de aprendizaje electrónico, ahora un privilegio en las economías más desarrolladas y con alta conectividad, constituyen grandes oportunidades de desarrollo para el conjunto de los países de América Latina y particularmente del Perú que está obligado a promover y apoyar, tanto la mejora de la calidad de sus servicios educativos, como la diversificación de instituciones y/o programas a distancia y poder avanzar hacia la internacionalización.

II. EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA

Desde el punto de vista del proceso educativo, la formación y el desarrollo de una cultura que asegure la calidad de la educación, en general, solo puede explicarse por el especial cuidado que la comunidad educativa pone en el diseño, aprobación, gestión y perfeccionamiento constante de herramientas, instrumentos y estrategias de evaluación tanto de la enseñanza como del aprendizaje, puesto que identifican, miden, cuantifican, valoran y mejoran una infinidad de variables (políticas, instituciones, normas, sistemas, recursos, procesos, servicios, docentes, estudiantes, personas, carreras, programas, grados, títulos, investigaciones, publicaciones, etc.), útiles para apoyar la toma de decisiones.

En esa dimensión, queda entendido que la evaluación, como una intervención sistémica y programática orientada a medir y valorar una diversidad de variables en un tiempo determinado y en un lugar específico, es parte constitutiva del proceso educativo y una garantía de los propósitos de mejora continua de los modelos de enseñanza y la calidad del aprendizaje. Al margen que la naturaleza remite a un proceso o una investigación sistémica, los métodos más difundidos y clásicos, remiten a los exámenes o las pruebas, cuya práctica va perdiendo sentido en algunos sistemas educativos que optan por otros más efectivos y de carácter cualitativo.

Ello supone que la mayoría de sistemas de evaluación se apoyan en el logro de resultados de carácter cuantitativo y allí reside la razón de las cuestiones porque se la relaciona con la arbitrariedad y una especie de discriminación a quienes por defecto de los métodos pedagógicos no están en condiciones o en aptitud para aprender a la misma velocidad que otros. Para aproximar estos cuestionamientos a la realidad, bien se puede revisar la literatura que se opone o discute la aplicación del*Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos* (PISA, por sus siglas en inglés) de la OCDE o las evaluaciones censales de estudiantes de la educación básica: primaria o secundaria.

Respecto de la Educación Superior, en un trabajo anterior, Rivera Oré, J. (2020) se ha documentado que la evaluación, como una actividad permanente, en el ámbito público o estatal fue introducida con la implementación de los acuerdos del *Proceso de Bolonia para el Espacio de Europa* en 1999. No obstante, la práctica más longeva de evaluación surgió en Estados Unidos hace ya dos siglos, primero para proteger la calidad de los servicios de salud y luego avanzó a todos los servicios de interés público.

Desde 1912 las instituciones privadas con la anuencia del Estado, dieron nacimiento a la *Asociación Nacional de Instituciones Comerciales Acreditadas* que, poco después, cambió a *Consejo de Acreditación para Universidades y Escuelas Independientes* y en 2018 adopta una dimensión nacional bajo la denominación de *Consejo Americano de Educación,* competente para los procesos de acreditación.

Ambas experiencias han sido muy difundidas y valoradas en todo el mundo. En el espacio de América Latina y el Caribe (ALC), la evaluación, como actividad de carácter permanente en los procesos de mejora de la calidad de la educación superior, fue adoptada en la *Conferencia Regional por la Educación Superior* celebrada en la ciudad colombiana de Cartagena en el año 2008, al cabo de infructuosas tratativas que se venían postergando desde 1998, año en que Lima vio nacer la *Unión de Universidades* de ALC en el marco de *Primera Reunión de Expertos Evaluadores,* donde también se dio forma institucional al *Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior* en ALC o el SEACEALC que también se le conoce como el *Modelo V de Evaluación-Planeación*.

En lo que corresponde al Perú, tanto las políticas como los métodos de evaluación de la educación superior se caracterizan por la inestabilidad y la fragilidad institucional, revisando, en el curso de los año, es recién en 1994 que aparece el *Sistema Nacional de Acreditación Universitaria*, hasta 2006, que surgió el *Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa* (SINECAE), próximo a desaparecer por mandado de la Ley N° 30220 que instituyó la *Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria* (SUNEDU).

Lo cierto es que desde el año 2014 no se ha podido consensuar una institución sustitutiva del SINEACE, salvo el caso del EDUCATEC, que es competente para la vigilancia de las escuelas e institutos superiores, actualmente en proceso de implementación. Un mal síntoma que no corresponde con los notables progresos que muestran los diversos sistemas de evaluación tanto nacionales, regionales y globales inclusive, como el caso del *Centro Interuniversitario de Desarrollo* (CINDA), con sede en Chile, o también, la *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación* (ANECA) de España.

Todo ello revela un ecosistema poco atractivo para los propósitos de mejora de la calidad de la educación superior y, también, una especie de asfixia estatal para los esfuerzos privados de la educación superior a distancia. Como se sabe, la SUNEDU, en el contexto del procedimiento de licenciamiento basado en el cumplimiento de las Condiciones Básicas de Calidad (CBC), obligó el desistimiento de alrededor de 1,111 programas en 43 universidades licenciadas, sobreviviendo muy pocos en la modalidad a distancia o no presenciales. Según la SUNEDU (2020), si bien no precisa la población matriculada en la modalidad; en cambio, indica que el porcentaje promedio de créditos no

presenciales respecto del total, representa el 32% en pregrado; 62% en maestría; y 52% en doctorado.

No obstante, se trataba de una oferta muy limitada, debido a la ausencia de marcos legales que la normen y regulen. En efecto, la SUNEDU, al inicio de la emergencia sanitaria y como medida de mitigación al cierre de las universidades provocada por la incontenible propagación de la pandemia, aprobó los criterios para la supervisión de la adaptación de la educación no presencial con carácter excepcional de las asignaturas a cargo de las universidades y escuelas de posgrado con la Resolución del Consejo Directivo N° 039-2020-SUNEDU-CD que, en la práctica, es una especie de concesión del procedimiento de digitalización de ciertas asignaturas presenciales. Al cabo de seis meses, parte de los criterios iniciales fueron modificados con la Resolución del Consejo Directivo N° 115-2020-SUNEDU-CD solo para adecuarla a las nuevas disposiciones dictadas por el MINEDU.

La emergencia sanitaria también ha tenido un efecto multiplicador en las tareas de la SUNEDU, así el Decreto Legislativo N° 1496 que modificó el artículo 47° de la Ley N° 30220, ha dado un renovado impulso a la educación superior a distancia, precisando que las modalidades de estudio son: 1. Presencial, 2. Semipresencial y 3. A distancia o no presencial. Es decir, tras seis años y solo por presión de la emergencia sanitaria, recién se tienen los marcos técnico-normativos que norman y regulan la modalidad, según se constata en el texto de la Resolución del Consejo Directivo N° 105-2020-SUNEDU-CD del 25/08/2020 que aprueba las disposiciones para la prestación del servicio educativo superior universitario bajo las modalidades semipresencial y a distancia; el modelo de licenciamiento y la ampliación del reglamento de licenciamiento respectivo.

Mientras todo está por hacerse en Perú en materia de Educación Superior a Distancia y, por tanto, la evaluación es una práctica incipiente y hasta marginal; otra es la situación que se observa en todo el mundo, donde las políticas y los métodos, como los medios, gozan de una envidiable estabilidad, lo que se traduce en un beneficio tangible para las personas, la sociedad y la economía, según se constata, al menos en dos fuentes estadísticas: los *ranking* universitarios mundiales y el volumen de las publicaciones científicas.

En el primer caso, los *rankings* universitarios mundiales (QS *WorldUniversity Rankin* 2020, *Shanghái WorldUniversity Ranking* 2020 y *TheWorldUniversity Ranking* 2020) que no comprenden a ninguna universidad peruana entre los primeros 300 puestos donde si aparecen las universidades de Brasil, México, Chile, Colombia y Argentina y en el segundo, la enorme disparidad que existe en el número de documentos publicados en las revistas científicas que ofrece la empresa estadística global *ScimagoLab*(ver: scimagojr.com/countryrank.php), donde Estados Unidos lidera el *ranking* de 240 países con más de 12.8 millones de documentos y, en Latinoamérica, el puesto 15°, lo tiene Brasil con más de 1.2 millones de documentos; mientras queel Perú con casi 30 mil documentos en el puesto 73°, aparece muy distante de las posiciones: 28° México con más de 347 mil documentos publicados (ddpp); 38° Argentina, 225 mil ddpp, 46° Chile, 163 mil ddpp; y 49° Colombia, 114 mil ddpp.

La reflexión es que la educación superior a distancia en el Perú es sacudida por dos corrientes favorables tanto para la dinamización de la modalidad como para la institucionalización de la evaluación. Una es la emergencia sanitaria es sí misma es una magnífica oportunidad que se debe aprovechar y la otra, las políticas de cooperación técnica y asistencia internacional, permiten alianzas

para el intercambio de experiencias mejor logradas, aun cuando el contexto de la pandemia impone estrategias de flexibilización a la evaluación que aseguren la continuidad de los servicios; pero que, no discuten su importancia en los desafíos futuros.

En ese segundo plano, por ejemplo, la *Organización de Estados Iberoamericanos* (OEI) (2020), ha consensuado y adoptado una *Guía de Evaluación de la Calidad de la Educación a Distancia* que establece cuatro grandes criterios de evaluación: 1) estudiantes; 2) personas académico y de servicios; 3) infraestructuras y 4) evaluación, comprendiendo en cada componente sus respectivas variables. No siendo limitativa la guía antes referida al progreso de la evaluación, el adelanto de las tecnologías, también, ofrece una lista de herramientas digitales de fácil acceso para los docentes y/o evaluadores a fin de facilitar un mejor desempeño.

Por ejemplo, en España el *Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado* (INTEF), al precisar que la enseñanza a distancia se sustenta en las comunicaciones digitales, confiere especial valoración a las herramientas digitales tanto para la gestión de las actividades educativas como para la realización del proceso de evaluación, transformando así la relación docente-estudiante que se establece en la modalidad presencial. Así, las herramientas recomendadas, son las siguientes: *CoRubrics, Edulastic, Formative, Kahoot, Mentimeter, Nearpod, Peergrade, Playposit, Quiziss y Socrative*.

CONCLUSIÓN

La conclusión es que la evaluación de la enseñanza superior a distancia u *online*, a través de guías y herramientas e instrumentos diversos, es vital para medir la marcha del sistema universitario y, sobre todo, asegurar el perfeccionamiento de los medios para lograr resultados cuantitativos y/o cualitativos del todo verificables que permitan sustentar la correcta toma de decisiones que aseguren los progresos hacia mejora continua de la calidad de la educación superior a distancia u *online*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Banco Interamericano de Desarrollo [BID](2020). Brecha de Infraestructura en el Perú. Estimación de la brecha de infraestructura de largo plazo: 2019-2038. Informe. Washington.USA, [BID].

Banco Interamericano de Desarrollo [BID](2019). Índice de Desarrollo de Banda Ancha en América Latina y el Caribe -IDBA-2018. Informe anual. Documento para discusión N° IDB-DP-682. Washington –USA. [BID].

Consejo Nacional de Educación [CNE].(2020).Proyecto Educativo Nacional (PEN) 2036. El reto de la ciudadanía plena. Lima. Perú. [CNE].

DBK Informa. (2019) Formación a Distancia. Informe Especial. Observatorio Sectorial DBK. Madrid. España.

Global MarketInsigths, Inc. (2020). Tendencias del Mercado de Aprendizaje Electrónico: 2020-2026. Informe de Investigación Global. Delaware. USA. Global MarketInsigths

Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2020). Perú: Indicadores de Educación por Departamentos, 2009-2019. Informe. Lima. Perú. [INEI].

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [OEI] (2020). Guía Iberoamericana para la evaluación de la calidad de la educación a distancia. Estudio. Área de Educación Superior, Ciencia y Educación para Todos. Madrid. España. [OEI]

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].(2020). Inclusión y educación: todos sin excepción. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Informe GEM 2020. Segunda edición. París. Francia. [UNESCO].

Rivera Oré J. (2020). Educación Superior en un mundo globalizado. Desafíos de gobierno, acceso, asequibilidad, calidad, innovación y financiamiento en la Agenda 2030. Primera edición. Lima, Perú. Editorial Grijley.

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU]. (2020). Modelo de licenciamiento de programas en las modalidades semipresencial y a distancia. Anexo 01. Resolución del Consejo Directivo N° 105-2020-SUNEDU-CD. Lima, Perú. [SUNEDU].

¿Qué fortalezas no puede sumar a docentes y alumnos la evaluación a distancia? Desafíos y Propuestas

Enrique Luis Suárez*

1. Introducción.

El mundo actual vive una crisis sanitaria, humana y económica sin precedentes y que evoluciona continuamente. Ante la pandemia de la enfermedad por coronavirus (COVID-19), las economías se cierran y paralizan, y las sociedades entran en cuarentenas más o menos severas, medidas solo comparables a las de situaciones de guerra. Aunque no se sabe cuánto durará la crisis ni la forma que podría tener la recuperación, cuanto más rápida y contundente sea la respuesta, menores serán los efectos negativos.

El Estado debe asumir actividades de planificación que generen las condiciones para disminuir al máximo los impactos sociales negativos en los sistemas de salud, empleo y cohesión social, con marcado acento en los sistemas educativos, marcados éstos últimos por la brecha digital que afecta la inclusión respecto de las nuevas tecnologías educativas virtuales, conforme los determinantes económicos y la pobreza en sectores vulnerables (CEPAL, 2020).

La post pandemia, marcada por la incertidumbre de su final, puede estar marcando entre los cambios por venir, que el confinamiento, bajo la adopción de nuevas costumbres que incorporen la convivencia y la comunicación mediada por dispositivos digitales, hará que la educación continúe en una suerte de transición, resultando en consecuencia un modelo educativo híbrido, presencial y online.

En materia educativa como en otras temáticas, tanto para el presente como para el futuro, el aislamiento y el distanciamiento social han propuesto desafíos y reinvenciones tanto para la enseñanza como el aprendizaje (Magioncalda, 2020), con una problemática que hay que superar: la posible pérdida del deseo por parte del docente y del alumno, ante la imposibilidad de emular el tipo de productividad que se le exige en la escuela y menos el tipo de normalidad que se exige en el ámbito aúlico (Sztajnszrajber, 2020).

Podría pensarse, dada la realidad que hoy nos interpela, que la mayoría de las innovaciones no fueron ni son el resultado de una aceleración lineal y continua de una búsqueda institucionalizada de mejora, sino, más bien, una respuesta creativa a un fenómeno emergente, y la consecuente aparición de oportunidades de adaptación (Novick, 2020). La enseñanza y la modalidad instrumental educativa nos están pidiendo esas nuevas propuestas, que intentaremos focalizar aquí en relación con la evaluación a distancia.

Hemos propiciado la integración de las TIC en la enseñanza y aprendizaje, como instrumentos destinados al desarrollo integral de docentes y estudiantes como personas y al mejoramiento de su calidad de vida como ciudadanos (Suárez, 2013) y también hemos alentado el surgimiento de la figura del docente "facilitador", que recepta a la tecnología como herramienta que permite facilitar el acceso a plataformas y redes preexistentes o creadas por aquel, a fin de dinamizar el acceso y consulta de material, documentos e información, y del docente "generador", figura superadora de la anterior, alentando un ida y vuelta permanente alrededor de contenidos creados por el docente y acceso a fuentes diversas gestionadas por él mismo (vg. entrevistas a terceros, charlas en

* Facultad de Derecho (UBA). esuarez@derecho.uba.ar

plataformas) en una sinergia grupal que contempla el análisis del material, la discusión y solución de casos, etc., pero en el marco de una evaluación presencial (Suárez, 2015).

Hoy, la realidad nos enfrenta a necesidades y soluciones tecnológicas vitales e impostergables, ya que la modalidad virtual de todo el ciclo de aprendizaje nos pone frente a la urgencia de ampliar el horizonte, debiendo incluir dentro de la planificación docente la evaluación a distancia, siendo creativos en cuanto a utilizar y diagramar dicha actividad de modo de enriquecer las habilidades del alumno, en un marco de pandemia, aislamiento social y no presencialidad.

2. La importancia de la Evaluación.

La evaluación es, en todos los niveles educativos, una de las principales competencias que debe tener el docente, y debe lógicamente corresponderse con la planificación del proceso de enseñanza y los contenidos de la asignatura, relacionándose a su vez con las herramientas aplicadas, como la tecnología, la organización de las actividades de enseñanza y la tutoría de los alumnos. La evaluación es parte del proceso de aprender.

Debido a su importancia y el interés que suscita entre los estudiantes, el docente –en el primer día de clase- debe abordar la oportunidad y metodología que implementará para evaluar, a fin de generar un vínculo transparente en el marco de la relación didáctica que se entabla entre el profesor y los alumnos, y fomentarincentivos para aprender y generar un óptimo ambiente de trabajo para la investigación y el conocimiento a través de la didáctica (Cicero, 2018).

La evaluación de los resultados del aprendizaje implica determinar cuáles han sido los resultados eficaces y pertinentes de los mecanismos de aprendizaje puestos en práctica por el docente. Si la misma arroja un resultado positivo, ello implicará que se han obtenido y validado conocimientos, aptitudes y competencias, que responden a la planificación y contenidos curriculares impartidos, habiendo además satisfecho la expectativa generada en el educando, de acuerdo a la propuesta e información brindada por el profesor al inicio de la asignatura (UNESCO, 2017).

El objetivo del docente es alcanzar la mejor calidad de aprendizaje en los alumnos (Anijovich, 2016:89). Aprender no es aprobar un examen, como tampoco evaluar es examinar o calificar al alumno. Eso es una visión reduccionista que solo ve la calificación como objetivo, sin preguntarse los "para qué" de la actividad conjunta evaluatoria entre docente y alumno.

La evaluación representa un análisis de dos vías recíprocas, decodificando como el profesor ha sabido transmitir conocimientos, e incentivar también diversas habilidades en sus alumnos (cognitivas, creativas, analíticas, etc.), enseñando a formular juicios de valor y argumentar en consecuencia;a adoptar decisiones resolutivas de problemas y conflictos;a generar la curiosidad y el interés del estudiante en explorar nuevos caminos a través de la información que hoy nos brindan las bibliotecas, plataformas y redes digitales, entre otros recursos que no excluyen desde ya los soportes físicos (Dehaene, 2019:201).

Pero la evaluación tambiénse concentra en dimensionar el grado de impacto de la gestión docente en el interés del alumno (Guàrdia, 2020:57), lo que se traduce en la voluntad de involucrarse con las propuestas ofrecidas, el esfuerzo comprometido en las consignas, y el uso de los recursos puestos a su disposición, entre otros ítems.

Lo descripto mostrará en qué medida la planificación de objetivos y la metodología didáctica ha logrado involucrar al estudiante en la propuesta, y como éste ha reaccionado ante los diversos

formatos de cuestionamiento que se pueden plantear para que, a expensas de equivocarse (sin miedo a ello, pues es otra forma de aprender), pueda poner en práctica los saberes, habilidades y la creatividad en pos de llegar a posibles soluciones, conclusiones, etc., aplicando el bagaje de nuevas posibilidades que el docente ha puesto a su alcance. Nos referimos tanto al conocimiento como a los nuevos recursos tecnológicos disponibles.

La posmodernidad nos recuerda lo inútil de la memorización de datos y conceptos a fin de ser examinado en contenidos (Barylko, 2002:222; Cabrera y Fernández Ferrer, 2020:64), cuando los criterios de evaluación presuponen el desarrollo en el alumno de otras capacidades acordes con las necesidades y competencias profesionales del siglo XXI (cómo desenvolverse, como pensar y aplicar destrezas con responsabilidad a fin de superar los diarios desafíos que se nos plantearan en el futuro).

La erudición no es hoy un valor que cotice para el intercambio en la sociedad. Ése es un servicio que proporciona Internet a todo el que lo requiera. Se necesitan, en cambio, creatividad, capacidad de imaginar propuestas alternativas, poder solucionar problemas de la vida real, desarmar los conceptos y ponerlos a prueba a la luz de nuevos fenómenos de la realidad y rearmarlos o inventar otros. En definitiva, poder interactuar en la incesante reinvención del mundo a la que estamos asistiendo. (Tiramonti, 2016).

La evaluación abarca tres momentos de la formación: el inicio del curso (se ve que sabe el alumno antes de empezar), el desarrollo del mismo (que aprende durante) y que aprendió al final del proceso.

Allí puede resultar interesante la aplicación de las TIC como forma de envío y recepción de los procedimientos evaluatorios, complementando la utilización previa de las mismas para facilitar el acceso a contenidos obligatorios y/o sugeridos por el profesor para el curso. Una posibilidad es la autoevaluación en forma de elección (*multiple choice*) que puede incentivar el análisis de las respuestas, como forma complementaria de aprendizaje, permitiendo tantos intentos como fuere necesario hasta alcanzar el 100% como resultado. Su eficacia dependerá de la problemática a resolver y de la estructura de las soluciones ofrecidas (Dussel, 2011:79-81).

3. La Evaluación en Pandemia. Opciones ante la no presencialidad.

La pandemia ha modificado súbitamente todo el mecanismo de enseñanza, incluyendo la construcción y ejecución de la evaluación. El tiempo dirá si los efectos del COVID-19 han contribuido a dar un salto de transformación y calidad en la labor docente. Lo que resulta indudable es la necesidad de ser creativos, respetando pautas básicas rectoras de la relación pedagógica. Es imperativo poner en práctica y fomentar la modificación de formas de trabajo docente, trazando caminos nuevos que alteren algunas convenciones. Ello puede resultar muy eficaz a la hora de generar una nueva modalidad de enseñar y de evaluar.

Una habilidad que se les debe inculcar a los alumnos en la “nueva normalidad” es el aprendizaje manera autónoma, debiendo realizar una serie de actividades por su cuenta y bajo su responsabilidad, bajo la guía general del profesor. La misma flexibilidad que ofrece el trabajo a distancia, requiere de parte de los alumnos mayores dosis de autonomía, reflejadas en capacidades como la organización de sus tiempos, la planificación de rutinas de trabajo, la perseverancia y la capacidad de autoevaluarse. Son capacidades determinantes para el buen desempeño escolar en

general y cruciales para la vida (Furman, 2020:41). Deberá ponerse el acento en desarrollar estas estrategias básicas para el aprendizaje.

Considero que la evaluación a distancia debe sustentarse al menos en cuatro aspectos fundamentales:

a) la puesta a disposición de la documentación considerada esencial para cada tema de la asignatura, bajo la diversidad de formatos que posibilita la digitalización (archivos, entrevistas, charlas, etc.) y la indicación de donde poder profundizar el tema a través del acceso a bibliografía, podcast, videos, indicada como sugerida, en razón de su aptitud para una mejor comprensión de conceptos, generación de ideas y creatividad, y contar con mayores herramientas para la labor de aprendizaje e investigación.

b) la posibilidad de comunicación continua entre el docente y alumno, bajo alguno/s de los canales disponibles en virtud de la tecnología, a fin de poder plantear dudas, y ser tutoreados los estudiantes por aquel, quedando tanto el canal o canales de contacto elegidos por el cuerpo docente, como el carácter de la comunicación (simultánea o diferida) a determinación del profesor.

c) la conveniencia de establecer evaluaciones continuas y sincronizadas en función del cronograma y del programa de la asignatura, siendo conveniente que las mismas sean diferentes en su estructura, sin perjuicio de cumplir un objetivo común: generar el interés del alumno por el aprendizaje, el desarrollo de sus aptitudes de conocimiento y creatividad y, sobre todo, la posibilidad de equivocarse y analizar sus causas y consecuencias, a fin de consolidar las destrezas[1] que se van adquiriendo paulatinamente.

d) un equipo de docentes trabajando en equipo, que puedan: satisfacer las necesidades consultivas del alumnado; la corrección de las evaluaciones propuestas a lo largo del curso, salvo las autoevaluaciones; y la atención de las entrevistas individuales o coloquios efectuados on line, si fueran elegidos como opciones de valoración acerca de si se han alcanzado apropiadamente la comprensión yaplicación de los conocimientos pertinentes y la capacidad de solucionar problemas concretos vinculados con los conceptos fundamentales de la currícula de la materia impartida.

Es necesario actualmente diversificar la instancia de evaluación, incluyendo la autoevaluación en las etapas adecuadas. Veamos algunas posibilidades prácticas[2], sobre la base de la informaciónen poder del alumno, y el poder pensar, decidir, y defender las decisiones elaboradas (Bunge, 1999;Cabrera y Fernández Ferrer, 2020:71-73):

I. Comprensión de datos y procesos a través de cuestionarios y autoevaluaciones. Para su resolución se incentiva a la relectura del contenido visto hasta el momento, la investigación y el discernimiento.

Debe evitarse la construcción simple y lineal de los requerimientos y planteos formulados, de modo que deba pensarse con cuidado la respuesta o la solución en los ejercicios de opción múltiple, los que pueden admitir más de una respuesta válida, si se prefiere. Es fundamental evaluar, interpretar y

[1] Entendemos que las mismas pueden ser de variada índole, producto de las competencias personales que deben ser puestas en práctica a fin de resolver las actividades evaluatorias propuestas (habilidad para la búsqueda de información, sea normativa, doctrina, bibliografía o jurisprudencia; análisis y formulación de conclusiones; discernir la conveniencia de optar por distintas alternativas aptas para solucionar los planteamientos formulados, etc.).

[2]En el Campus Virtual de la Facultad de Derecho (UBA), disponible en http://www.derecho.uba.ar/campusvirtual/tutoriales-clases-virtuales-evaluaciones.php, el docente cuenta con diversos tutoriales para programar y realizar Evaluaciones on-line en todas sus etapas (creación, comunicación y corrección de evaluaciones).

aplicar, de ser posible, sistemas alternos de pensamiento y la resolución que arrojarían en el particular.

Siempre se debe formular la pregunta con claridad y precisión. Se debe trabajar el error no como fracaso sino como incentivo para aprender.

La aplicación de este sistema permite tomar conciencia de los progresos logrados, respecto de las metas de aprendizaje propuestas, aun no estando en presencialidad, tanto para el educando como para el profesor. Es vital acompañar estas instancias con la tutoría y consulta del cuerpo docente (CEPAL, 2020:9).

II. Resolución de problemas planteados, para lo cual resulta recomendable en la enseñanza jurídica, la aplicación del método de casos(Rolleri, 2010; Flores, 2017). Aquí puede fijarse un plazo para la entrega a partir de su envío, debiéndose exponer y explicar tanto los mecanismos desarrollados para arribar a la solución propuesta, y la fundamentación y pertinencia de la solución elegida, pudiendo exponer el alumno, además de la alternativa elegida, otras soluciones que evaluó como posibles y que luego descartó[3].

Esta evaluación puede darse habiendo transcurrido un tramo del programa de la materia, o bien, puede operar como instancia o diálogo final para determinar si se han alcanzado los objetivos tenidos en cuenta por el cuerpo de profesores, los cuales han interactuado a lo largo del curso con el alumnado.[4]

La necesidad de explicar y justificar los procesos adoptados para arribar a una solución eventual del caso, y el porqué de la posibilidad elegida, deben demostrar que se comprendió lo enseñado, y que se lo interpretó y aplicó en el contexto fáctico propuesto, lo que permite transitar la instancia no presencial en cuanto a la evaluación implicada. En síntesis, el alumno tiene que razonar y probar lo que sabe, a fin de evitar la memorización y repetición de conceptos[5].

4. Evaluar para aprender.

Explicitar y compartir los criterios de evaluación de la actividad y de cada tarea o hito evaluable, y dialogar síncrona o asíncronamente sobre ello con los estudiantes, va a contribuir en Pandemia a que

---

[3]Es conveniente al instrumentar el método de casos determinar: un cronograma que se comunicará el primer día de clase; una enumeración de objetivos a lograr en cada ejercicio; una lista de preguntas que oficien de guía y, optativamente, se puede indicar una referencia jurisprudencial orientativa para el alumno, a fin de incentivar la búsqueda, lectura, comprensión de conceptos y su aplicación al nuevo problema.

[4] En este último caso, adquiere enorme importancia que haya participado en la labor educativa, más de un docente, ya que, ante grupos numerosos de alumnos, tanto la corrección como el diálogo o coloquio sincrónico requiere de la intervención de varios profesores, que pueden estar actuando en la misma plataforma digital (Zoom, Meet, etc.), pero con acceso restringido a un grupo de alumnos, a fin de parcelar la labor de evaluación.

También es conveniente acreditar la identidad en la plataforma de acceso a través de su documento y credenciales universitarias de acceso.

Es dable asimismo trabajar en cada grupo con propuestas diferentes, lo que, junto con el diálogo con el profesor impide (salvo que se haya optado por coloquios grupales pequeños), la adopción de contenidos elaborados por otro alumno para el problema, y una apreciación del genuino esfuerzo y dedicación volcados en cada caso.

[5]No mencionamos ex profeso la posibilidad de celebrar entrevistas donde se apunte a la memorización y repetición de definiciones o institutos, sin haber comprendido cabalmente su significado e importancia. Antes bien, queremos trabajar junto con el alumno en las exigencias reales de la profesión, que demandan cada vez más el manejo experto de herramientas informáticas, y el desarrollo de comprensión y formulación de ideas articuladas en torno al objetivo propuesto (resolución de casos, elaboración de escritos de diversa índole con estructura y contenidos adecuados, etc.).

la evaluación sea más transparente, a que el alumnado la haga suya, ya que la pondrá en práctica bajo las variadas modalidades arriba propuestas y ello le permitirá fomentar y desarrollar su propio juicio evaluativo.

Nuevos tiempos requieren nuevas habilidades. La crisis del COVID-19 puede verse como generadora de oportunidades de ampliar los horizontes de la enseñanza. El docente puede informar desde el principio el plan de trabajo o checklist, puede emitir recordatorios de fechas de vencimiento de entregas de evaluaciones, pero, por sobre todo, será el propio estudiante quien desarrollará de este modo aptitudes para el modo actual y futuro de trabajar (home office), amén de las previstas como propias de la asignatura.

No es improbable la consolidación optativa de una futura modalidad mixta (presencial y a distancia). Por ello, debemos preparar a los estudiantes e incrementar en ellos determinadas destrezas para que utilicen la tecnología como herramienta y no como fin en sí misma.

La evaluación a distancia será un factor primordial en el nuevo escenario venidero, a fin no sólo de brindar enseñanzas por múltiples vías, sino también de transformar esta etapa en una forma más de aprender. Tendremos así dos evaluados: profesor y alumno, en forma recíproca.

Referencias Bibliográficas

Anijovich, Rebeca (2016), Gestionar una escuela con aulas heterogéneas, Paidós, Buenos Aires.

Barylko, Jaime (2002), La Revolución Educativa, Sudamericana, Buenos Aires.

Bunge, Mario, ¡Abajo los exámenes!, Diario La Nación, Edición del 15 de febrero de 1999, recuperado dehttps://www.lanacion.com.ar/opinion/abajo-los-examenes-nid128045/.

Cabrera, Nati yFernández-Ferrer, Maite (2020), Claves para una evaluación en línea.En Albert Sangrà (coordinador), Decálogo para la mejora de la docencia on line (Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos), Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, España.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), Informe Especial n° 1 COVID-19, Naciones Unidas, 2020.

Cicero, Nidia Karina, El primer día de clases, Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review, Número 18, septiembre 2018, Universitat de Barcelona.

Dehaene, Stanislas (2019), ¿Cómo aprendemos?, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.

Dussel, Inés (2011), Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital, Fundación Santillana, Buenos Aires.

Flores, Oscar et al (2017), Un método crítico de enseñanza y aprendizaje del Derecho: libro de casos, Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.

Furman, Melina (2020), La educación poscovid-19: hacia una modalidad híbrida.En Agosta, Roberto Daniel et al, 53 políticas públicas para el mundo que viene, Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires.

Guàrdia, Lourdes, Diseño de cursos on line (2020).En Albert Sangrà (coordinador), Decálogo para la mejora de la docencia on line (Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos), Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, España.

Meneses, Nacho, “La educación ‘online’ es mucho más accesible, y en el futuro secombinará con la formación presencial”, Reportaje a Jeff Magioncalda, Diario El País, Madrid, España, Edición del 7 de octubre de 2020, recuperado

dehttps://elpais.com/economia/2020/10/07/actualidad/1602063943_874241.html#?sma=newsletter_formacion20201007.

Novick, Gabriel E., El poder transformador de la crisis y la salud como escenario, Diario La Nación, Edición del 16 de septiembre de 2020, recuperado dehttps://www.lanacion.com.ar/economia/el-poder-transformador-crisis-salud-como-escenario-nid2452113.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030 – Guía, 2017, recuperado de https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf.

Rolleri, Gabriel G. (2010), Casos en Derecho Sucesorio, Abeledo Perrot, Buenos Aires.

Schijman, Bárbara, "La pandemia va terminar pero el confinamiento va a continuar", Reportaje a Darío Sztajnszrajber, Diario Página 12, Edición del 8 de junio de 2020, recuperado dehttps://www.pagina12.com.ar/270909-la-pandemia-va-terminar-pero-el-confinamiento-va-a-continuar.

Suárez, Enrique Luis, Algunas ideas para fortalecer la implementación de las TIC´s en el proceso deaprendizaje, Carrera y Formación Docente, Revista Digital Año II – N° 3 (diciembre 2013), Dirección Carrera y Formación Docente, Facultad de Derecho (UBA).

———Desafíos actuales de las TICs: esbozos de tres perfiles posibles como respuesta, Ponencia presentada y aprobada para las V Jornadas de Enseñanza del Derecho (2015), organizadas por el Centro para el Desarrollo Docente, Facultad de Derecho (UBA).

Tiramonti, Guillermina, Menos enciclopedismo, más innovación, Diario La Nación, edición del 13 de Juliode 2016, recuperado dehttps://www.lanacion.com.ar/opinion/menos-enciclopedismo-mas-innovacion-nid1917789/.

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Derecho
Centro para el Desarrollo Docente

X Jornadas sobre Enseñanza del Derecho

MEMORIAS DE PONENCIAS SOBRE

→ Pedagogía universitaria
→ Enfoque de género
→ Enseñanza de la práctica en las asignaturas
→ Derecho e interdisciplina
→ Alternancia entre propuestas sincrónicas y asincrónicas
→ Evaluación a distancia

Noviembre **2020**