

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

Octubre **2021**



X Jornadas sobre Enseñanza del Derecho

Facultad de Derecho - Universidad de Buenos Aires
Octubre 2021



El Centro para el Desarrollo Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires organizó la décimo primera edición de las Jornadas sobre Enseñanza del Derecho durante octubre de 2021.

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.

Presentación de ponencias

En el presente documento se publican las memorias de las ponencias:

- Pedagogía universitaria
- Enfoque de género
- Articulaciones entre teoría y práctica
- Derecho en relación con otras disciplinas
- Alternancia entre propuestas sincrónicas y asincrónicas
- Evaluación a distancia

Contacto:

Centro de Desarrollo Docente

Correo electrónico: d-desdoc@derecho.uba.ar



X Jornadas sobre Enseñanza del Derecho
Facultad de Derecho - Universidad de Buenos Aires
Octubre 2021
Memorias de ponencias



Eje Pedagogía universitaria

Una idea en una (o varias) páginas.

Jorge Afarian8

¿Es posible una aproximación no formalista en la enseñanza del derecho?.

Fernando Arlettaz 13

Modalidad virtual en la formación práctica de los estudiantes de abogacía en la y su impacto en el diseño del curso.

Mariella Bernasconi..... 18

Organizadores textuales como estrategias de enseñanza de artículos del Código Procesal.

Rodolfo Bucio..... 24

Presupuestos pedagógicos para la enseñanza con casos en la educación presencial y a distancia. Ventajas y desventajas.

Patricia Carina Calpanchay Suárez 28

El lenguaje jurídico como asignatura pendiente.

Carmen De Cucco Alconada 33

Aprender a partir de la problematización: reflexiones para la formación de abogados investigadores.

Gabriela Di Lella..... 39

La enseñanza del derecho a través de la utilización del concepto de “atmósferas controladas”

Salvador Francisco José Etchevers y Paula Noelia Bermejo..... 43

La educación universitaria en tiempos de Covid-19. Impacto de la tecnología en función de la enseñanza del Derecho en Cuba.

Iracema Gálvez Puebla, Elia Esther Rega Ferrán y Amy Mae Hernández Espino..... 47

La crisis en la enseñanza del derecho y la necesidad de superar el predominio del formalismo jurídico en las facultades.

Esteban Exequiel Maidana..... 54

Nuevo escenario y competencias de la pedagogía universitaria, en la formación académica.

Geovanny Marcelo Mendoza Andramuño y Jessica Paola Rojas Jaramillo. 60

Arte y Derecho: reflexiones sobre la potencialidad de la incorporación de obras artísticas para la enseñanza del derecho político. Matías Leandro Morales	67
Cómo enseñar, aprender y transmitir a distancia: Desafío de docentes y alumnos en una nueva era del conocimiento. Keila Verónica Nazar	73
Gamificación en las aulas universitarias, implementación necesaria después de la pandemia. Trilce Fabiola Ovilla Bueno.....	78
Pandemia, docencia y tecnología. Ivana Sandra Quinteros.....	84
¿Pueden las redes sociales ser herramienta de enseñanza universitaria? Rodríguez Romero, Matías Germán y Villafaña Calvo, Abril Valentina.....	88

Eje Enfoque de género

Perspectiva de género para la integración de saberes en Teoría del Estado Mariana Vanesa Aragno.....	94
Formación ciudadana y enfoque de género en clases de Derecho de nivel medio: experiencia en el programa "La Justicia y la Escuela". Brenda Daiana Espiñeira	99
Transversalizar la perspectiva de género desde el ámbito universitario. Laura Sasías Menoni	104
Construyendo a partir del vacío: Una mirada inclusiva. Lorena Inés Wutzke	111

Eje Articulaciones entre teoría y práctica

Realidad, teoría y práctica socio-jurídica. Johana Paola Bernal Rincón	115
“Desvestir al espantapájaros”: Propuestas para una enseñanza universitaria actual. María Luján Braccia, Andrés Lagarde y Tomás Davidoff Díaz	121
La redacción de escritos profesionales como propuesta de formación en la práctica Algunas reflexiones en torno a una experiencia concreta. Mónica Bussetti y María Amelia Marchisone.....	133
Enseñanza del sistema de garantías. Aprender a dimensionar el peso de la prueba testimonial y los	

desafíos profesionales de los interrogatorios. Una propuesta centrada en el recorrido por distintos casos. Juan Manuel Chiaradia	140
Condimentos posibles para pensar la articulación teórico práctica de asignaturas jurídicas. Vanessa Soledad Jagou	147
Articulación entre teoría y práctica. Roque Leonardo Molinas Barrios	153
La enseñanza del derecho del siglo XXI. Pedagogía y articulación institucional. Ángela Rosalía Mora	156
Apuntes de clase: teoría y praxis en la enseñanza. Juan Martín Nogueira	160
La instalación de una Clínica Jurídica de Cortes Simuladas en Derecho Penal Internacional en la UdelaR. Lucía Remersaro Coronel	164
Estrategias para la traducción de géneros textuales económicos-financieros. Palco de la formación para la ciudadanía y desempeño profesional del futuro traductor de portugués. Marco Antonio Rodríguez.....	171
La distancia entre la teoría y la práctica profesional. Diego Leonardo Somoza	178
La carencia de pensamiento crítico: deuda docente con el perfil de la/del graduada/o de la carrera de abogacía. Florencia Villela, Luciana Seltzer, Martín Zuleta y Florencia Almada.....	182
Eje Derecho en relación con otras disciplinas	
La enseñanza del Derecho en el Estado constitucional y democrático. Su necesaria imbricación con la ciencia política y la ciencia de la cultura. Edgar Alán Arroyo Cisneros.....	195
¿Utopía? Enseñar Relaciones Internacionales desde los márgenes y mirando más allá de Occidente. Magdalena Bas Vilizzio y Mónica Nieves	200
El estudio del derecho en un esquema interdisciplinario. Una oportunidad para sumar en conocimientos. Guillermo Belcastro Bäcker	206
La Enseñanza del Derecho y las Vanguardias Artísticas Argentinas del Siglo XX. Una aproximación didáctica para la enseñanza de conceptos jurídicos en el nivel superior Samanta C. Burgos	210

Las relaciones laborales, una mirada al trabajo del futuro. Adrián Gustavo Choren	216
Técnicas útiles de la enseñanza del inglés para entornos virtuales en derecho. Paola Karina García Rivera	220
Juicio por jurados, espacio de pedagogía social y construcción ciudadana Griselda Iglesias	225
Capacitar en discapacidad: una mirada multidisciplinaria. Susana A. Parés.....	229
Fundamentos doctrinales del interrogatorio desde una visión interdisciplinaria en la formación de un profesional competente en derecho. Lázaro Arturo Portal López	233
Eje Alternancia entre propuestas sincrónicas y asincrónicas	
De entornos combinados a modelos híbridos en la universidad: propuestas y desafíos en la enseñanza de la Didáctica General. Giselle Elizabeth Bevacqua, Verónica Pierri y Carla Nadia Secco.....	238
Secuencias didácticas que integran momentos sincrónicos y asincrónicos para la enseñanza en primer año de Abogacía. Nora María Bianconi y Juan Guido Hernández Guido	246
¿Ahora a volver a la tiza y el pizarrón? Algunas experiencias de la Virtualidad para la “Nueva Presencialidad”. Marcelo Brasburg	250
Tutores a domicilio: la experiencia de la enseñanza a distancia en la Diplomatura en Derechos Económicos Sociales, Culturales y Ambientales (UBA). Pablo D. Colmegna.....	256
Clases del futuro: sincrónicas y asincrónicas transmedia. Facundo Rodrigo González Busquin	260
Estrategias para la educación bajo la modalidad mixta. Yanina Mariela Merelas y Sergio Ariel Patiño.....	266
Encuesta sobre virtualidad y presencialidad. Pablo M. Salpeter	269

Eje Evaluación a distancia

La evaluación en tiempos de pandemia. Yamila Leila Andriasevich y Yanina Paola Pedroni	274
La evaluación: Una mirada distinta. Patricia Sandra Brand.....	278
Formas de evaluar aplicables a la modalidad distancia en contexto de Pandemia. Magdalena Brondi	283
¿Qué se evalúa cuando se evalúa a distancia? Gabriela C. Cejas Manno	288
La virtualidad como oportunidad para enriquecer la evaluación. La coevaluación en la práctica docente. Roald Devetac, Mariana Marchegiani y Mariano Rubio	294
Importancia de la participación activa en el estudiante de Derecho en las clases sincrónicas: una nueva forma de evaluación por aprendizaje. Italo Joshua Felix Dill'Erva	301
La Tutoría y la utilización de las nuevas tecnologías de la información en la modalidad semipresencial de la carrera de Derecho en la Universidad de la Habana en el contexto de la Covid 19 en Cuba hoy. Joanna González Quevedo	304
La evaluación y la enseñanza poderosa en épocas de la clase virtual. Yamila Guzovsky, Facundo Signo y Soledad Garzón.....	312

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

Una idea en una (o varias) páginas

Jorge Afarian

Introducción

En otras oportunidades (Afarian, Baldo, Franconi y Lobato, 2016; Afarian, 2018 y 2020) hemos resaltado la importancia del cine como método de enseñanza del Derecho del Trabajo en nuestra Facultad de Derecho. En aquellos aportes, y mediante nuestra experiencia particular en una materia obligatoria del Ciclo Profesional Orientado en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, ofrecimos una alternativa contextualizada para el abordaje teórico de nuestra disciplina. Por supuesto que nuestro recorrido experiencial se refleja tanto en la práctica como en nuestras ponencias, y es por ello que hemos elegido continuarlo a partir de las diversas ediciones de las Jornadas sobre Enseñanza del Derecho. Si bien siempre fue de nuestro interés una enseñanza participativa, contextualizada y constructiva del conocimiento (y de allí la importancia del cine, no solo como artefacto de enseñanza sino como motor reflexivo y de cambio social), la pandemia mundial originada por el COVID-19, nos trajo nuevos desafíos de corte pedagógico (Pardo Kuklinskiy Cobo, 2020).

A raíz de este desafío, y motivado por varios cuatrimestres de experiencia en este contexto virtual, es que realizamos un curso CITEP (Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía), dependiente de la UBA, con el fin de adquirir insumos y estrategias de enseñanza dinámicas para captar la atención y la participación en un contexto actual, tan complejo como incierto.

El recorrido realizado a partir del curso “Ser docente en la virtualidad, ¿con qué estrategias?”¹, motiva las reflexiones que aquí presentamos. De hecho, uno de las actividades que componían la propuesta del curso se titulaba “Una idea en una página” que, con algunos cambios, es el título de nuestra ponencia. En esta actividad, se proponía repensar una propuesta didáctica de nuestra materia, adaptándola a los contenidos del curso en un contexto virtual. La propuesta que planteamos, podría constituir un aporte para nuevas estrategias de enseñanza e involucramiento por parte de docentes y alumnos/as, y para los cursos que también utilizan el cine como herramienta didáctica. En definitiva, ¿no estamos todos/as en una cámara, no formamos parte activa de este mundo audiovisual que ha inundado la enseñanza del derecho? Por eso creemos necesario “escaparnos” (aunque sea un rato) de su influencia, tomar distancia y adquirir un sentido crítico y profundo de los contenidos.

Una reformulación acorde con los tiempos que corren

El título puede parecer un poco presuntuoso, pero es solo una expresión de deseo, por supuesto sujeta a prueba y reconsideración. El tema recurrente durante toda la experiencia docente en nuestra materia, concretamente a partir del contexto de la pandemia, fue: ¿cómo generar interés y participación por parte de los/las alumnos/as? Si bien esta preocupación fue importante desde antes de la emergencia sanitaria, se maximizó durante estos últimos cuatrimestres (Soletic, 2020), y esto por las características propias de la enseñanza (obligada y

¹ Agradezco los valiosos intercambios y acompañamiento de la tutora del curso, María Lucía Oberst, así como de los mis compañeros y compañeras del grupo 5, en este contexto.

mediada) a través de tecnologías digitales y a distancia (Litwin, 2000 y 2008).

Pero, antes de continuar, asumiremos que el/la lector/a no conoce nuestra experiencia docente, por lo que sintetizaremos de qué trata la materia. La materia que dictamos es “Teoría General del Derecho del Trabajo” del Ciclo Profesional Orientado. A principios de 2015, nos propusimos la tarea de utilizar el cine como recurso didáctico y disparador de conceptos clave en el desarrollo del Derecho del Trabajo.

El programa que rige en la actualidad en la asignatura, expresa que el cine como recurso audiovisual, permite enriquecer los contenidos teóricos, por medio de la representación de los hechos sociales que le dan razón de ser al Derecho del Trabajo. Estas imágenes “muestran una realidad descarnada e impactante y que resultan, muchas veces, más elocuentes que la explicación teórica de una clase meramente expositiva. Un modo rápido y consistente de ubicar al alumno en la problemática que pretende analizarse, pero desde otra mirada. Una mirada que se posa en lo real y no en lo formal”. Ahora, ¿qué pasa cuando lo real se encuentra limitado por la imposibilidad de contacto con el/la otro/a, cuando la tecnología media entre el estudiantado y el/la docente? ¿Se pierde el interés? ¿Puede diluirse el impacto del cine? ¿Estamos en presencia de otra realidad que ya no es la que expresa el programa?

En este sentido, en momentos de presencialidad, las películas sobre temáticas laborales eran proyectadas durante la clase, y luego se desarrollaba un debate conjunto a partir de guías de seguimiento de las películas, elaboradas por los/las docentes del curso. A su vez, los/las estudiantes eran divididos en grupos de entre 7 y 8 personas, bajo a la tutoría de un/a docente, quien los/las acompañaba a lo largo de todo el dictado de la materia, resolviendo dudas, comentarios sobre las temáticas del curso y sobre las evaluaciones, entre otras cuestiones. En la virtualidad, si bien las tutorías y las guías de debate aún se mantienen como recursos didácticos, las películas no se proyectan durante la clase, deben ser vistas en los hogares de los/las estudiantes. Esto implica una crucial diferencia en los objetivos del programa, que es el impacto de la película y el debate posterior, casi sincrónicas en las experiencias en el aula presencial.

Las plataformas digitales para el dictado de las clases, como Zoom, Google Meet o JitsiMeet, las diferentes dinámicas de participación y transmisión de contenidos en los contextos digitales (como PowerPoint, Genially, Google Slides o Prezi), las dificultades/falta de conexión, la mayor distracción delante de las computadoras/teléfonos celulares, las tareas de cuidado de familiares, los trabajos de los/las alumnos/as al mismo tiempo que sucede la clase, entre otras cuestiones, influyen en la capacidad de atención y de aprehensión de los/las alumnas/os. En cierto sentido, la clase presencial tiene virtudes que una virtual no posee, pero ello no implica necesariamente que no puede aprovecharse el contexto digital para potenciar la participación de los/las estudiantes. Es por eso que nuestra propuesta, aunque básica y parcial, ofrece otro nivel de involucramiento, compromiso y protagonismo por parte del estudiantado.

Nuestra idea

La propuesta que reformulamos, se basa en una actividad de evaluación para la materia que se realiza sobre el final del curso. De acuerdo con el diagrama actual, en esta actividad los grupos deben elegir una película o serie relacionada con temáticas laborales que no haya sido

destinada para su vista en los hogares, editarla en fragmentos y, a partir de ellos, vincularlos con el contenido de la cursada y unidades temáticas del programa. Los grupos deben presentar los fragmentos en encuentros sincrónicos y comentar oralmente su vinculación con tópicos de la cursada. Luego, los/las tutores/as realizan una devolución a su grupo, y fijan una nota conceptual que será parte de la nota final.

La idea de la propuesta es generar una mayor participación y colaboración entre docentes y alumnos/as. La modalidad será oral (desarrollo de las temáticas de la película/serie) y escrita (guías de debate y recuperación de conceptos). El tiempo requerido para la preparación de la tarea será de dos semanas, desde su asignación hasta el efectivo intercambio durante la clase. Durante todo ese lapso, los/las tutores de cada grupo realizarán un seguimiento vía correo electrónico y a través del Campus Virtual, para orientar, resolver dudas, comentarios criticas preliminares a los trabajos. Cada grupo deberá enviar su guía de debate, por lo menos, con una semana de anticipación a la realización de la actividad, en la que sea evaluará la pertinencia y adecuación formal a las pautas del curso.

Los grupos deberán proporcionar fragmentos de la película/serie sobre temáticas laborales y armar una guía de preguntas para el debate sobre ésta. La guía deberá ser respondida por los demás grupos y también por los/las docentes. Además, de acuerdo con los temas vistos en la materia, cada grupo deberá justificar por qué incluirían esta película/fragmento de serie entre las obligatorias del curso del siguiente cuatrimestre. La mejor justificación (con base a la votación de los docentes y alumnos/as) de la inclusión de la película/serie, hará quedar a ésta dentro del catálogo de películas/fragmentos de series obligatorias.

Durante las exposiciones e intercambios, cada tutor/a deberá tomar nota de las intervenciones del grupo a su cargo, volcarlo de manera escrita en un documento unificado y publicarlo en el Campus Virtual, a modo de recuperación de los conceptos y el debate generado durante la clase sincrónica.

La idea es que la actividad no sea una “recitación” de los contenidos de la cursada, que si bien es muy útil y contribuye a afianzarlos, estimamos que una manera alternativa de hacerlo es mediante una participación activa y colaborativa entre estudiantes y docentes. Así, el intercambio será más fluido, menos formalista y más coloquial. A su vez, mediante una elaboración crítica y argumentativa de los contenidos, los/as estudiantes estarán más relajados/as para expresar sus opiniones y pareceres. Al mismo tiempo, la actividad “invertirá” los roles, puesto que también los/las docentes deberán intervenir y debatir sobre las guías de cada grupo.

La participación de los/las demás estudiantes en el desarrollo de las guías y en el debate hará el intercambio más dinámico, y así evitaremos que cada grupo exponga su tema particular y opte por no participar en las demás intervenciones de los demás grupos. Los/las tutores/as deberán procurar que las películas/series sean distintas en cada grupo, de modo que no se repitan los intercambios, las guías y la película/serie que finalmente será incluida dentro del catálogo del cuatrimestre siguiente.

El hecho de que la película/serie sea parte del catálogo obligatorio, contribuye a posicionar a los/las estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje, influenciando en el dictado de clases y ampliando el campo de visión del Derecho del Trabajo con acercamientos alternativos. La recuperación escrita será de gran utilidad como producción colectiva de conocimiento, y

demostraría el grado de avances adquirido por el estudiantado.

A modo de cierre

Como expresamos al principio de esta ponencia, la preocupación más recurrente a lo largo de estos años de pandemia es la generación de interés por parte de los/las alumnos/as. La escasa interacción en el marco de una plataforma virtual, sumado a que el estudiantado no toma contacto entre sí, no comparte intercambios constantes durante la materia, e incluso en numerosas oportunidades solo se relacionan al momento del trabajo grupal que comentamos, hace aún más necesario ensayos pedagógicos como el que aquí intentamos.

Sabemos que es solo un primer acercamiento, pero las experiencias académicas y pedagógicas que adquirimos durante los últimos cuatrimestres nos han puesto a prueba y demandado un mayor involucramiento de los docentes en el proceso de creación de conocimiento y en la acreditación de los contenidos de la materia. Por ello, pensamos que la participación activa de los/las docentes en la respuesta de las guías al momento del trabajo grupal, posibilitará una mayor horizontalidad en el intercambio entre profesores y alumnos/as. A su vez, la combinación entre instancias sincrónicas y asincrónicas contribuirá a un mayor aprovechamiento del tiempo real, a la vez que podrán trabajarse aún más los conceptos de cada grupo, con la guía de los/las tutores/as.

Consideramos de importancia el cine como herramienta pedagógica, aspecto importante de la originalidad de nuestro curso. Así, el impacto y la relación necesarias entre las herramientas audiovisuales y los contenidos de la materia será reapropiado por los/las alumnos a través de sus intervenciones y abordajes de por sí originales, obligando a repensar los contenidos de una materia que se encuentra en constante cambio (y así debe ser). Además, estimamos que se cumpliría la intención de la generación de interés, dejando en sus manos la elección de la película o de la serie, y la confección de las guías de debate.

Bibliografía

- Afarian, J. (2018). El Derecho del Trabajo desde una perspectiva integral: la utilización del cine como recurso didáctico a la luz de la obra de Duncan Kennedy". *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 18 (31), 121-140.
- Afarian, J. (2020, 28 de mayo). *Reflexiones sobre el contenido cinematográfico en la enseñanza del derecho del trabajo en Argentina: Experiencias desde la pedagogía*. Pólemos. Portal Jurídico Interdisciplinario. <https://polemos.pe/reflexiones-sobre-el-contenido-cinematografico-en-la-ensenanza-del-derecho-del-trabajo-en-argentina-experiencias-desde-la-pedagogia/>
- Afarian, J., Baldo, M., Franconi, A. y Lobato, L. (2016, 13 de octubre). El Cine como Recurso Didáctico para la Enseñanza del Derecho del Trabajo. Experiencias en el aula. *Jornadas sobre la Enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, Argentina.
- Litwin, E. (Comp.) (2000). *Educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Amorrortu.

- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Pardo Kuklinski, H. y Cobo, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. *OutliersSchool*.
- Soletic, Á. (2020). Recomendaciones para el diseño de la enseñanza en la virtualidad. *CITEP. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía*. <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>

¿Es posible una aproximación no formalista en la enseñanza del derecho?

Fernando Arlettaz*

1. Un modelo de organización de la realidad jurídica: el formalismo jurídico

El trabajo que aquí se presenta parte de la siguiente constatación: la enseñanza del derecho en muchos países del ámbito iberoamericano se basa en una concepción formalista del ordenamiento jurídico. Al decir esto queremos afirmar dos cosas: primero, que lo que se estudia en las Facultades de Derecho es un conjunto de reglas a las que, por variadas razones, aplicamos la etiqueta de *reglas jurídicas*; segundo, que el estudio de este sistema de reglas consiste en que el estudiante memorice esas reglas para repetirlas más o menos decentemente el día del examen. Exploraremos brevemente a continuación los dos elementos de nuestra afirmación.

Podría discutirse mucho acerca de qué es aquello de lo que hablamos cuando usamos la expresión *formalismo jurídico*. A los efectos de esta (breve) exposición, y simplificando bastante, podemos decir que el formalismo jurídico concibe el derecho como un sistema completo, coherente y autónomo de reglas originadas en el Estado y cuya aplicación puede hacerse de modo más o menos automático (es decir, el formalismo jurídico acepta la tesis de que frente a un problema jurídico existe una única respuesta correcta).

Como hemos explicado en un trabajo reciente (Arlettaz, 2021), el positivismo formalista, como teoría jurídica dominante, parte de una concepción del derecho centrada en la norma producida por los órganos del Estado. Este modelo se basa en la *superlegitimación* de la ley como fuente del derecho y en el rol central del Estado como árbitro social, lo que lleva a una concepción estatista y autorreferencial del derecho. La teoría jurídica da así fundamento al monopolio de la producción y aplicación del derecho por parte del Estado y al carácter pretendidamente unitario y neutral del ordenamiento jurídico (Calvo García, 2008:202-205).

El desarrollo y la consolidación de las formas modernas del Estado y el surgimiento de la ideología liberal son los principales determinantes de la cultura legal contemporánea. La codificación es el momento cumbre del proceso de racionalización y estatalización de la ley. La pretensión kelseniana de construir una teoría pura del derecho de carácter totalmente formal e independiente de cualquier consideración moral o política o la idea hartiana del derecho como sistema autónomo de reglas son las manifestaciones más acabadas del positivismo formalista.

Por otra parte, y como decíamos al principio, estudiar derecho significa, en nuestro contexto, memorizar y repetir ese sistema de reglas. En el mejor de los casos, la memorización va acompañada de cierta teorización en torno de esas reglas: definiciones generales, clasificaciones o discusiones sobre la naturaleza jurídica de una cierta institución. En el peor de los casos, se trata de repetir irreflexivamente los artículos de un Código. “La principal aptitud necesaria para que un estudiante tenga éxito en sus estudios en nuestras Facultades de Derecho es la memoria. No hace falta ser especialmente inteligente o brillante, y mucho menos creativo para sacar buenas notas [...] La idea de que un buen jurista es quien conoce muchas normas sigue muy arraigada en la docencia” (Pérez Lladó, 2007:90; aunque referido a un contexto nacional específico, la cita es perfectamente aplicable a muchos otros). Como consecuencia, el formato predominante en la enseñanza del derecho es la lección magistral,

que está al servicio de un modelo docente de pura información sobre contenidos que el estudiante debe recibir y memorizar.

En el apartado 3 nos referiremos a otras formas de concebir el derecho intentando mostrar por qué el enfoque formalista es, en el mejor de los casos, limitado y parcial. Interesa aquí solamente señalar algunas razones por las cuales ese modo de entender el derecho y su enseñanza es insuficiente incluso si se lo considera en sí mismo (es decir, sin necesidad de compararlo con otras perspectivas). Señalamos dos razones, de entre muchas otras que podrían esgrimirse. En primer lugar, los ordenamientos jurídicos contemporáneos tienden a la (híper) inflación normativa, por lo que estudiar *todas* las normas (o al menos *las más importantes*, o al menos *algunas de las más importantes*) es un objetivo cada día más inalcanzable. En segundo lugar, la inflación legislativa se acompaña de una pasión por la reforma legislativa permanente (instrumentada muchas veces sin ton ni son) que hace que la memorización de normas, además de imposible, sea inútil.

2. La reproducción institucional del modelo

Aunque no tenemos aquí el espacio para desarrollar el tema en profundidad, podemos formular la hipótesis de que existe una relación circular entre las Facultades de Derecho y el mundo de las profesiones jurídicas que lleva a la reproducción de la manera de entender el derecho y su enseñanza que expusimos más arriba. Si las Facultades enseñan un modelo formalista del derecho es porque, posiblemente, esta sea la visión del derecho dominante entre los profesionales del ramo (muchos de los cuales son profesores en las propias Facultades). Pero, al mismo tiempo, si tales profesionales tienen esa visión es porque ellos mismos son un producto de Facultades de Derecho de dominante formalista.

El mundo jurídico está organizado de modo institucional (como una red de instituciones entre las cuales las Facultades de Derecho, los Poderes Judiciales y los colegios de abogados ocupan un lugar central) y, por ello, no escapa a la lógica propia de las instituciones. Las instituciones son dispositivos de poder y están atravesadas por relaciones de poder. “Una institución es un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. [...] La institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para guiar el comportamiento individual” (Fernández, 1994:17).

Las Facultades de Derecho son dispositivos de poder en la medida en que ejercen una acción sobre los estudiantes, inculcando una cierta cultura que se transmite como legítima. Algunos clásicos de la sociología contemporánea han mostrado el modo en que las escuelas contribuyen a la reproducción de estructuras sociales y cosmovisiones. Bourdieu y Passeron (1996), por ejemplo, han expuesto cómo las escuelas realizan una selección arbitraria de lo cultural a partir de ciertos intereses dominantes e imponen esa concepción, reproduciéndola hacia el futuro. Lo dicho respecto de las escuelas es aplicable a las Facultades de Derecho.

Las estructuras y cosmovisiones reproducidas por instituciones como las escuelas o las Facultades de Derecho son condensados de poder: son entramados de relaciones regladas que producen su propio proyecto y no simplemente que lo heredan de los actores previos. Ahora bien, estas relaciones tienden a ocultarse como resultado de un proceso de *reificación*: se *olvidan* los conflictos y tensiones históricas que dieron origen a determinadas formas de organización y estas formas de organización se perciben como naturales. En las instituciones de enseñanza, las funciones de quienes toman parte en la vida institucional, la distribución de

los espacios y de los tiempos y la selección de los contenidos que se enseñan son el resultado de luchas, alianzas, imposiciones y resistencias; pero en la cotidianeidad son percibidas como totalmente ajenas a ellas (Caruso y Dussel, 1998:58).

Un elemento central de las instituciones es la ideología institucional. Esta se constituye por las representaciones que justifican la vida y las prácticas de la institución. La ideología institucional de una Facultad de Derecho incluye representaciones acerca de la educación y el aprendizaje, representaciones acerca de lo que debe ser una institución educativa y de las relaciones entre sus componentes, representaciones acerca de las relaciones de poder que deben existir al interior de la institución y, en lo que aquí más nos interesa, representaciones acerca de cuál es la materia que debe ser enseñada. El formalismo jurídico no es solo una concepción del derecho. Es también la ideología de las instituciones (las Facultades de Derecho) que reproducen esa concepción.

3. Otras formas de pensar el derecho

Al final del apartado 1 señalamos dos razones por las que, creemos, una enseñanza memorística basada en una concepción puramente formalista del derecho es inadecuada. Decíamos que, para formular estas críticas, no hacía falta *salir* del mundo formalista: se trata de fallos en la enseñanza jurídica que podemos advertir aunque aceptemos los presupuestos básicos de ese modelo. A continuación vamos a avanzar un poco más confrontando el modelo formalista del derecho con otros dos modelos y viendo qué implicaciones tendrían estos modelos alternativos en la enseñanza del derecho.

La concepción hermenéutica ve la actividad jurídica como una tarea argumentativa. *Resolver* un caso no es aplicar automáticamente a ese caso una regla jurídica (*subsumir* el caso en la regla), sino desplegar argumentos acerca de la solución correcta del caso a la luz de ciertos elementos (jurídicos) relevantes. Desde la perspectiva argumentativa, además, la resolución correcta del caso no tiene por qué ser única, no es una cuestión de todo o nada: hay soluciones mejores y peores, y puede haber varias buenas soluciones (al menos para algunas de las posiciones hermenéuticas). Congruentemente, en la concepción hermenéutica el derecho no es un conjunto cerrado y autosuficiente de reglas, sino una masa más o menos fluida que incluye diferentes elementos: por ejemplo, *reglas* y *principios* en la concepción más difundida de Dworkin (1995).

Una enseñanza del derecho acorde con una aproximación hermenéutica debería ser menos *memorística* y más *retórica*: debería centrarse menos en llevar a los estudiantes a asimilar el contenido de las normas del sistema y más en favorecer el desarrollo de sus capacidades argumentativas. Por supuesto, el conocimiento del ordenamiento jurídico es un elemento de gran importancia. Si se va a argumentar a partir de principios y reglas es necesario conocer, mínimamente, esos principios y reglas. Pero no se trata ya de que el estudiante *trague* y después *vomite* una colección más o menos inconexa de reglas, sino de que aprenda a seleccionar, a la luz de las necesidades del caso que interesa, las reglas y principios pertinentes.

El segundo modelo alternativo que mencionaremos aquí es el de la sociología jurídica. Uno de los principales aportes de la sociología jurídica es ver el derecho como un conjunto de patrones para la acción que influyen las expectativas de comportamiento (Bengoetxea, 2020:8). Además, la sociología jurídica ha servido para mostrarnos que un modelo estático de

derecho como el propuesto por el formalismo jurídico no es capaz de resistir el carácter dinámico de la materia jurídica, es decir, la naturaleza fundamentalmente evolutiva de las estructuras y contenidos jurídicos.

Como hemos explicado en otro lugar (Arlettaz y Gracia, 2020), desde fines del siglo XIX una corriente anti-formalista se opone al reduccionismo de la ciencia jurídica dominante y predica un giro hacia la realidad social. En un primer momento, los anti-formalistas, más que desarrollar una sociología del derecho como disciplina diferente de la ciencia jurídica, intentaban redefinir el objeto de la ciencia jurídica en sí misma desde una perspectiva sociológica. Sus preocupaciones eran principalmente preocupaciones de juristas. De alguna manera, su interés era el mismo que el de los formalistas: describir de modo científico un ordenamiento jurídico. La diferencia con los formalistas, claro está, era que para los anti-formalistas esa descripción del derecho vigente debía hacerse tomando en cuenta las normas *realmente* existentes en la sociedad y no las normas *formalmente* adoptadas por quien tiene autoridad para ello.

Otras perspectivas socio jurídicas más recientes han ampliado el campo de trabajo de la sociología jurídica. Para Treves (1988), por ejemplo, la sociología jurídica se ocupa de dos clases de temas: por una parte, aquellos que tienen por objeto la sociedad en el derecho, es decir, los comportamientos sociales en cuanto son o no conformes con los esquemas jurídicos formales; por otra parte, aquellos que tienen por objeto la posición y la función del derecho en la sociedad en su conjunto. El estudio empírico de los comportamientos sociales en tanto son o no conformes a la regla formal es, así, el campo propio de las corrientes anti-formalistas que buscan mostrar el *derecho vivo* tal como se manifiesta en comportamientos y opiniones. Por otra parte, el estudio de la posición y función del derecho en la sociedad lleva a asumir una función crítica sobre el rol del derecho.

Una enseñanza del derecho que tenga en cuenta los aportes de la sociología jurídica se orientará principalmente en dos sentidos. Por un lado, integrará en el estudio del derecho ciertos elementos empíricos, que corresponden más al *derecho en funcionamiento* que al *derecho en los libros*. No se trata simplemente de integrar, al lado de las normas de los Códigos, las principales decisiones jurisprudenciales sobre un tema. Esto es importante, pero en mayor o menor medida ya se hace desde las perspectivas formalistas (y memorísticas) ya señaladas. Una perspectiva socio jurídico obliga a ir un paso más allá y considerar los comportamientos sociales en relación con las normas que se estudian: por ejemplo, además de estudiar el Código Penal, habría que preguntarse por las estadísticas sobre condenas.

Por otro lado, la adopción de una perspectiva socio jurídica exige también que el estudio del derecho implique una revisión crítica de los efectos de la aplicación de ciertas normas. Por ejemplo, además de estudiar el Código Civil habría que preguntarse sobre el impacto social de una determinada regulación del matrimonio. Más aún: tendríamos que inquirir no solo sobre los efectos de normas concretas, sino de todo el proceso de producción y aplicación normativa (algo que la sociología jurídica ha estudiado muy bien). Por ejemplo: ¿cuál es el efecto a largo plazo de los repetidos e imprevisibles cambios en el régimen de la seguridad social?

4. Conclusiones

Hemos comenzado este trabajo con una crítica de las consecuencias del formalismo jurídico en la enseñanza del derecho. Hemos visto rápidamente cómo las Facultades de Derecho

reproducen esta forma de entender el derecho. Después, hemos esquematizado dos posibles concepciones alternativas (la concepción hermenéutica y la de la sociología jurídica) y algunas de sus implicaciones para la enseñanza del derecho.

Solo resta, para finalizar, formular una aclaración. Al contraponer los tres modelos jurídicos recién mencionados hemos señalado los vicios de uno (el formalismo) y las virtudes de los otros dos (la concepción hermenéutica y la socio jurídica). Por el poco espacio disponible no ha sido posible tratar de las virtudes del primer modelo (que las tiene: por ejemplo, es un modelo que facilita ordenar y sistematizar la materia jurídica) ni de los defectos de los otros dos (que también los tienen: por ejemplo, una cierta imprecisión en la delimitación del campo de lo jurídico).

Por esta misma razón es necesario decir que no estamos propugnando el abandono total de un modelo y su remplazo íntegro por otro modelo. Solo hemos querido llamar la atención sobre algunos aspectos de la enseñanza del derecho que nos parecen deficientes y mostrar caminos alternativos. Se trata, sin embargo, de una tarea que requiere de un debate más profundo.

5. Referencias

Arlettaz, Fernando (2021). "El pluralismo jurídico y los derechos de las minorías", *Revista Latinoamericana de Sociología Jurídica*, 3, pp. 92-122.

Arlettaz, Fernando; Gracia Ibáñez, Jorge (2020). "La investigación en derechos humanos desde la sociología jurídica", en Cristina de la Cruz Ayuso, Dolores Morondo Taramundi y Encarnación la Spina, *La investigación en derechos humanos: posición y método*, Madrid, Aranzadi.

Bengoetxea, Joxerramon. (2020). "Legal Theory and Sociology of Law", en Jiří Přibáň, *Research Handbook in Sociology of Law*, Cheltenham, Elgar Publishing, pp. 7-18.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Fontamara.

Calvo García, Manuel. (2008). "Positivismo jurídico y transformaciones del derecho", en *Estudios en homenaje al Profesor Gregorio Peces-Barba*, vol. II: *Teoría y metodología del Derecho*, Madrid, Dykinson, pp. 201-222.

Caruso, Marcelo; Dussel, Inés (1998). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz.

Fernández, Lidia (1994). *Instituciones educativas*, Buenos Aires, Paidós.

Dworkin, Ronald (1995). *Los derechos en serio*, Barcelona, Ariel.

Pérez Lledó, Juan Antonio (2007). "Teoría y práctica en la enseñanza del derecho", *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 9, pp. 85-189.

Treves, Renato (1988). *La sociología del derecho. Orígenes, investigaciones, problemas*, Barcelona, Ariel.

Modalidad virtual en la formación práctica de los estudiantes de abogacía en la y su impacto en el diseño del curso.

Mariella Bernasconi*

Introducción. - La modalidad virtual en las clases debido a la emergencia sanitaria decretada por el COVID19 el 13 de marzo de 2020 ha signado el dictado de los cursos impactando en el currículo. Analizaremos el protagonismo de la virtualidad ingresando a las clases que antes de la pandemia mundial eran presenciales, como incide en la formación práctica de los estudiantes de abogacía que cursan Consultorio Jurídico y los Consultorios Barriales. El desafío del docente ante la modalidad virtual que debe tener presente en la planificación de sus cursos, grillas, parciales y exámenes y evaluaciones. En ese marco se plantean cuestiones sobre: las debilidades y fortalezas de las clases virtuales, la incidencia de la modalidad virtual en el currículo. También se formulan consideraciones sobre la formación práctica de los estudiantes en entornos virtuales y presenciales, así como el docente adapta sus prácticas a esta modalidad y el diseño del curso.² El 2021 iniciamos con más experiencia en el manejo de las herramientas tecnológicas, pero ha incidido y sigue incidiendo en la formación práctica del estudiante. Abordaremos el desafío del docente de práctica profesional en la formación práctica del estudiante utilizando la modalidad virtual. Su aplicación a un curso práctico como Consultorio Jurídico ingresando en las planificaciones de los cursos y sus complejidades que debe el profesor tener presente en el dictado del curso. Abordaremos este nuevo paradigma pedagógico señalando cómo seguimos con la formación práctica de nuestros estudiantes sus limitantes y cómo repercute en la extensión universitaria que realizamos en nuestros grupos de Consultorio Jurídico que forma estudiantes en la práctica, atendiendo ciudadanos de recursos económicos muy deficientes y de situaciones de contexto social y económico muy complejo donde nuestra Facultad de Derecho llega a brindar asesoramiento legal. Cumpliendo con la extensión establecida en la Ley Orgánica de la Universidad³ se forma al estudiante patrocinando y asesorando gratuitamente a los ciudadanos que concurren a realizar reclamos judiciales, en este proceso también el docente debe enseñar la práctica a sus estudiantes sin perder el objetivo del proceso de enseñanza aprendizaje : formación práctica del estudiante de abogacía. Ahora nos encontramos con un "enemigo silencioso" que puede atacarnos en cualquier momento, un virus que ha provocado muchas muertes y que sigue haciendo estragos en muchas ciudades del mundo. En el caso de nuestro país este año 2021 aparecieron las vacunas y casi todos nos hemos vacunado pero el virus sigue y la pandemia no ha finalizado, aunque hemos retornado a la presencialidad en los grupos de Consultorio Jurídico y en los Consultorios Barriales, la modalidad virtual sigue en los cursos teóricos y teóricos prácticos, por tanto, ya integra el currículo de las asignaturas incidiendo como hemos manifestado en la formación práctica del estudiante, como veremos al desarrollar el tema de

* *Doctora en Derecho y Ciencias Sociales - Abogada*

² 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 sanitária a crise humanitária no MERCOSUL – O Movimento entre Os Saberes A Transdisciplinaridade e a Direito – Vol. XIII – Ed. Evangaf – Porto Alegre 2020.

³ Ley Orgánica de la Universidad, Nro.12.549 del 28 de octubre de 1958

esta ponencia. Clases docentes de una forma que jamás lo pensamos. Al suspenderse las clases en la Universidad, las asignaturas teóricas decidieron seguir dictando las clases por medio de las plataformas tecnológicas (EVA, ZOOM, etc.). Lo períodos de exámenes se suspendieron y se extendieron los plazos de finalización de las asignaturas semestrales y anuales. En nuestro caso, tengo a mi cargo tres grupos: Opcional Relaciones de Consumo con módulo teórico y módulo práctico, Consultorio Jurídico Central asignatura práctica y Consultorio Jurídico Barrial inserto en un barrio con carencias socio-económicas muy complejas, que es también asignatura práctica.

Modalidad virtual.- Con el dictado de clases virtuales nuestras prácticas docentes debieron adaptarse a esta enseñanza intempestivamente el año 2020 y en el 2021 como referimos ya con las herramientas adquiridas y aplicadas a nuestras planificaciones pero siempre atendiendo las emergencias didácticas. Este año curricular en marzo 2021 inició en las asignaturas prácticas en modalidad asistiendo en “burbujas”, dividiendo el grupo de estudiantes y docentes por día, este año se sumó que el plan 2016 semestral (Consultorio I y Consultorio II) en el primer semestre cursa junto con los estudiantes del plan 1989 donde la asignatura es anual, fue en modalidad semipresencial. Las asignaturas teóricas se siguieron dictando las clases por medio de las plataformas tecnológicas (EVA, ZOOM, etc.). Lo períodos de exámenes se suspendieron y se rindieron por plataforma zoom y se extendieron los plazos de finalización de las asignaturas semestrales y anuales. En nuestro caso, tengo a mi cargo tres grupos: Opcional Relaciones de Consumo con módulo teórico y módulo práctico, Consultorio Jurídico Central asignatura práctica y Consultorio I (Plan 2016) y Consultorio Jurídico Barrial inserto en un barrio con carencias socio-económicas muy complejas, que es también asignatura práctica. Con respecto a la primera señalada, el módulo teórico se dictó por medio de la plataforma ZOOM y subimos todas las clases que se dictaron así como los trabajos que le enviamos a la PLATAFORMA EVA, institucional, a la que accede nuestra Facultad de Derecho y que está en todas las facultades dentro de la Universidad de la República. Asimismo, estuvimos conectados vía mail con los estudiantes. El módulo práctico no lo pudieron cursar este año 2021, porque fue un grupo muy numerosos por tanto cuando en el mes de junio se empezó a atender por zoom desde el consultorio se conectaban para asistir al módulo práctico y ver la entrevista que una de las docentes del equipo realizaba el consultante, intercambiando con los estudiantes conectados todo lo relativo a la calificación de la consulta. No fueron muchos días ya que el 5 de julio finalizó el semestre. De todas maneras, cabe reconocer que las clases virtuales los tuvieron motivados y van teniendo resultado, la evaluación es un tema a resolver por la comunidad académica por ello se proyectó en el mes de junio empezar gradualmente para las asignaturas una vez por semana clase presencial con atención a un sólo consultante agendado y que los estudiantes realicen el aprendizaje práctico. En lo que refiere a los grupos relacionados supra, Consultorio Jurídico Central y Consultorio Jurídico Barrial también se inició en Junio las clases presenciales en modalidad burbuja, asistiendo un docente y cuatro alumnos por día de atención. La atención se realizó por zoom desde Consultorio. En agosto se retomó la presencialidad total, asistiendo los días de no atención ya que este año tenemos cursando estudiantes de los dos planes 2016 y 1989. Hubo un poco de resistencia para retornar a la presencialidad plena, pero la necesitaban porque así lo expresaron en ambos grupos claro, la virtualidad es una adicción para muchos y una herramienta cómoda y eficaz porque finalizan un curso e ingresan a otro sin trasladarse. También tuve a cargo la

asignatura del Plan 2016 Actividad Integrativa de Investigación y extensión exclusivamente en modalidad virtual con más de 90 cursantes. Se debió realizar la evaluación de Consultorio I (Plan 2016) semestral donde los estudiantes solo habían cursado en total desde marzo a agosto dos meses y medio, nuestro Consejo y Decanato decidió que los estudiantes quedaran inscriptos automáticamente en Consultorio II que inició el pasado setiembre del corriente con el mismo grupo que cursó en el primer semestre, desafío para el docente en el diseño del curso, evaluación de la formación práctica en ese tiempo tan mínimo de presencialidad. Las fortalezas de las clases virtuales es no haber perdido el contacto con el estudiante, el verlos a través del ordenador, para dar la clase e incluso lograr el intercambio que fundamenta el proceso de docentes. Las conectividad (velocidad de datos móviles, de la red de internet, poseer una computadora que soporte la clase por plataformas virtuales) el aula donde el proceso de enseñanza y aprendizaje se plasma y donde el intercambio entre estudiante y docente se da acompañando los tiempos didácticos y atendiendo las emergencias que en una clase virtual a veces no podemos solucionarlas como la imposibilidad de conectarse, la cámara que no la poseen en el PC pero sí en el celular y se conectan con ambos, etc. Este año se acentuó la negativa a mantener las cámaras encendidas, situaciones emocionales y económicas de cada alumno están presentes en el proceso de aprendizaje empiezan a tener mayor relevancia influenciando en el cursado negativamente. Sumado a ello se les permitió en nuestra facultad desde año pasado inscribirse con previas que no rindieron o no aprobaron y entonces el proceso de enseñanza y aprendizaje es más difícil cuando el estudiante no cursó la asignatura Práctica Profesional I o II, cómo pueden cursar Consultorio.

Impacto en el diseño del curso.-

La mayoría de los docentes de Consultorio ejercen la profesión de abogado por tanto además de transmitir sus conocimientos técnicos transmiten sus experiencias adquiridas a través de dicho ejercicio. El rol del docente es fundamental porque debe centrar su atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin soslayar el aspecto social que cumple el Consultorio en la asistencia gratuita que brinda. Este es uno de los desafíos más importantes. El ingreso de la virtualidad a el currículo teniéndola presente en la planificación del curso es la protagonista en el dictado de clases ha sido en el 2020 y sigue siendo en el 2021 un desafío que el docente debe afrontar e implementar en sus cursos. Justamente éste es el desafío que todos los docentes debemos afrontar diariamente en nuestras clases, tratar de que no se desnaturalice la formación práctica del alumno que cursa Consultorio y sumado a ello la virtualidad que aleja al estudiante del contacto no sólo con sus pares y con los profesores sino de los expedientes que tramita porque el protocolo limita la asistencia a Juzgados y a audiencias. Debemos pensar en un sistema mixto presencialidad – virtualidad al diseñar nuestros cursos. Hay algunos docentes que no se han adaptado a la tecnología, la virtualidad llegó para quedarse. Se conjuga con la Plataforma EVA que utilizábamos como herramienta en muchos cursos presenciales antes de la pandemia. Ahora no sólo utilizamos la Plataforma EVA sino la Plataforma Zoom, la Universidad adquirió para las clases Zoom, así que utilizamos salas de

zoom Udelar, a nuestros alumnos lo vemos por la pantalla y el desafío implica mantener la motivación y la atención que siempre fue objetivo en nuestras aulas pero que ahora hay que lograrlo en un aula virtual. pandemia. El compromiso de enseñar sin atiborrar, compromiso con nuestro rol docente y nuestros estudiantes demanda prudencia. Ahora la práctica

profesional se ha afectado y por ello también afecta la formación de los estudiantes. En cuanto a la presentación de los escritos y a las audiencias no hay que agendarse y los profesores concurren con que tiene audiencia y estamos valorando que el estudiante que lleva el proceso pueda concurrir a efecto el consultante; muchos magistrados permiten el ingreso de los estudiantes a las audiencias presenciales y la conexión a las que se celebran virtualmente, esto ayuda mucho a que el estudiante tome contacto con la práctica de la abogacía. El abordaje de estrategias didácticas y pedagógicas se adaptaron a esta situación de emergencia sanitaria. Asesoramiento de los ciudadanos que ninguno se quede sin acceder a la justicia, la inserción en el medio social y en estos tiempos es protagonista, es fundamental la presencia de la Facultad de Derecho, en el caso de mi grupo que tengo a cargo en el Consultorio Jurídico Central en la sociedad dentro de la emergencia sanitaria. Con respecto al Consultorio Jurídico Barrial que está situado en un barrio con un contexto social y económico muy complejo, seguiremos interviniendo en la zona con el asesoramiento, realizaremos actividades interdisciplinarias, de campo, como todos los años curriculares pero el 2020 y 2021 fue imposible, tenemos la emergencia sanitaria que atraviesa a los estudiantes y a los que residen en el barrio donde cursan la práctica nuestros alumnos. Las consecuencias de esta pandemia ya la estamos viviendo, repercutiendo gravemente en los aspectos sociales y económicos de las clases sociales más carenciadas que son justamente a quienes atendemos y donde el estudiante realiza su formación práctica.

Conclusiones.-

El impacto del COVID19 ha afectado el proceso de enseñanza y aprendizaje, en cuanto a mis grupos como profesora de asignaturas prácticas, las clases no presenciales, afectaron la formación práctica del estudiante de abogacía. En el caso de nuestra casa de estudios se contempló lo que elaboramos todos los docentes de práctica, la necesidad de iniciar gradualmente clases presenciales con atención a los consultantes a los efectos de la formación práctica del estudiante, por ello a partir de junio gradualmente, en agosto se retornó a la presencialidad plena para que la formación práctica empiece a plasmarse en el aula y se cumpla con facilitar el acceso de los ciudadanos a la justicia, atendiendo a los consultantes. Reiterando lo que el año pasado en mi ponencia expuse, lo que sostiene Xavier Aragay:⁴ “PARATE *“...intenta conectar con tu interior, con tu vocación de educador”* y VISUALIZA expresando en esta clave que el fin de la educación no sólo es transmitir conocimientos dentro de un currículo y por ello *“si la función de la escuela es educar, debemos educar para el futuro que van a vivir los alumnos que tenemos hoy y no en función del pasado que hemos vivido nosotros”*. Aragay visitó nuestro país se refirió a cómo impactó la pandemia de la covid-19 en el sistema educativo, que en un principio tuvo que adaptarse como pudo a las actividades en plataformas digitales, que no puede catalogarse como educación virtual, la denomina enseñanza remota de emergencia, la que incorporó herramientas pensadas y planificadas. La educación universitaria deberá transformarse y sostiene que en virtualidad solo se limitó a responder. *“Cuando llegó la covid-19, en marzo de 2020, nos tomó a todos de sorpresa. Algunas instituciones educativas ya estaban en proceso de innovación y cambio, otras no. Lo interesante es que en todo el mundo se ha observado que las instituciones que ya habían*

⁴ AGARAY, Xavier - “Reimaginando la educación”- 21 Claves para transformar la escuela – Paidós educación. España – 2da. Ed. 2017.

iniciado procesos de transformación y cambio han podido afrontar mucho mejor toda la situación que tuvimos que vivir con el encierro y con la covid-19, porque habían generado internamente mayor flexibilidad. Tenían un proyecto, sabían a dónde iban, tecnológicamente estaban preparadas en general...” “aquellas instituciones que iban replicando el día a día, pero no habían generado un proyecto de cambio, se encontraron en una situación difícil y han tenido mucha más dificultad para dar respuestas. En Uruguay y en todo el mundo está disminuyendo mucho y, si no hay ninguna sorpresa, porque todo es incierto, en 2022 vamos a entrar en una cuasi normalidad.⁵ ...Es muy difícil que la institución cambie si no hay un proceso de cambio personal de sus integrantes. “...una institución educativa es las personas, y debemos trabajar con cada una de ellas. ...”⁶. Nos estamos preguntando al diseñar nuestros cursos en estos tiempos qué abogados egresaran de una enseñanza en modalidad virtualidad, qué compromiso universitario tienen, no generalizamos, pero la virtualidad perjudicó la formación en los valores, la pertenencia a la universidad, la urgencia por obtener un título, urge reflexión académica, formamos ciudadanos y defensores del estado de derecho y aplicadores del derecho para hacer justicia.

⁵ Entrevista del Diario La Diaria – Sección Educación. Año 2021. Web ladiaria.com/educación. Octubre 2021.

⁶ Entrevista cit.

Organizadores textuales como estrategias de enseñanza de artículos del Código Procesal⁷

Rodolfo Bucio

Sumario: 1.Introducción; 2. Los organizadores textuales; 3. Objetivos de aprendizaje; 4. Objetivos de enseñanza; 5.Implementación.Bibliografía

1. Introducción

La Facultad de Derecho, de la UNAM, cuenta con una planta docente de, aproximadamente, mil trescientos, quienes se desempeñan profesionalmente en diversas áreas, por lo que cuentan con una vasta experiencia profesional, así en la Facultad de Derecho imparten clases: Ministros, Magistrados y jueces del Poder Judicial tanto Federal como Estatal; Secretarios de Estado y otros funcionarios del Poder Ejecutivo, así como de diversos organismos descentralizados y autónomos, además de destacados abogados postulantes. Lo anterior hace evidente una gran necesidad de fomentar, en forma permanente, una capacitación pedagógica a todas y todos los docentes para mejorar su práctica.

La ley adjetiva regula las reglas del juego del proceso jurisdiccional, en donde los protagonistas son las partes que actúan con interés propio, y el juez en forma imparcial para decidir a cuál de ellas le asiste el derecho. Y dichas reglas deben contener y tener un equilibrio de derechos procesales para las partes, instituciones procesales, así como conceptos de igual índole.

También las leyes adjetivas contienen reglas, procesos, procedimientos, cargas procesas, derechos, obligaciones, y principios en algunos casos; las primeras son enunciados o proposiciones igualitarias, como los plazos o términos siguientes: para contestar una demanda, ofrecer pruebas, impugnar una resolución. Los procesos son seleccionados por los justiciables y están a su disposición para hacer valer sus derechos, de entre los cuales eligen el que mejor convenga a sus intereses, por ejemplo, los siguientes: ordinario, especiales, y los sucesorios. Los procedimientos o métodos son los caminos a seguir para constatar el objeto del proceso, que es la voluntad de las partes, en donde habiendo o no *litis* se requiere la intervención del órgano jurisdiccional. Los principios son lineamientos a seguir por todos los participantes en los procesos y procedimientos, tales como los siguientes: el de igualdad y de buena fe procesales. Y también, la ley establece derechos y cargas procesales para las partes, terceros, así como para el órgano jurisdiccional, tales como el derecho de prueba, la carga en el desahogo de pruebas, y los términos para dictar resoluciones en los procesos y procedimientos.

Las estrategias de enseñanza son procedimientos utilizados en forma flexible y reflexiva para promover el aprendizaje significativo, Díaz-Barriga y Hernández (2002), las que constituyen un camino de doble vía, es decir, ayudan a los docentes en la enseñanza así como al alumnado en el aprendizaje; de tal manera que la enseñanza-aprendizaje de los artículos del Código Procesal se puede llevar a cabo desde diversos ámbitos: la teoría, la práctica, el lenguaje, y el conceptual; pero un modelo integracionista con base a organizadores textuales es el que se pone a consideración en la presente ponencia, lo que permite una mayor comprensión, sin

⁷Bucio Estrada, Rodolfo. Profesor de carrera en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México, rbucioe@derecho.unam.mx

olvidar la intervención para tal fin de la hermenéutica, la textualidad y la lingüística. Beuchot (2009), Cruz (2005), Echeverría (2010), Martínez (2001), Saussure (2008) y Van Dijk (2007). Y los organizadores textuales son: regla, procedimiento, obligación, derecho, carga procesal, texto, contexto, antecedente, consiguiente, sujeto, y predicado; con los cuales se llega al análisis y comprensión de los artículos contenidos en el Código Procesal, en donde primero se llega al conocimiento para después arribar al análisis.

2. Los organizadores textuales

Los organizadores textuales que se utilizan como estrategia de enseñanza-aprendizaje, en la presente propuesta, tienen el significado siguiente:

- a) Regla, se entiende como aquella que conlleva implícita o explícita una sanción de tipo procesal, como cuando se establece un plazo para un acto procesal y no se cumple, lleva implícita la sanción de la pérdida del derecho que no se ejercitó, llamada preclusión,
- b) Procedimiento, se entienden los pasos, actos y situaciones procesales, que regula un artículo para avanzar y continuar en el proceso hasta su culminación,
- c) Obligación, se entiende como aquella a lo que están obligadas las partes y terceros, y su incumplimiento generará una sanción que no necesariamente será procesal, como las obligaciones de un depositario, o la obligación de cumplir con lo sentenciado en el plazo legal establecido en la ley, y de no cumplirse se procede a la ejecución forzosa,
- d) Derecho, se entiende como aquella disposición legal que las partes o terceros están facultados, por el artículo, para ejercer o no sin que su no ejercicio genera ninguna sanción, como cuando se ejerce el derecho de liberar los bienes del remate judicial mediante el pago y antes de que éste se produzca,
- e) Carga procesal, se entiende como aquel beneficio que tienen las partes por ejercer algún acto o situación procesal, como el ofrecer pruebas. Y para el juez será un deber o una carga procesal emitir la sentencia definitiva,
- f) Texto, se entiende como lo que regula el artículo de manera principal, ya que el mismo puede establecer cuestiones principales o accesorias, o bien dos principales de las cuales hay que elegir una de ellas; como cuando el artículo establece los requisitos de la demanda, en donde lo principal será ésta y lo accesorio son los requisitos,
- g) Contexto, se entiende como el entorno en que se encuentra el texto, es decir, lo que le rodea, como cuando se regulan los requisitos de las pruebas, lo que se encuentra en el contexto de la fase probatoria,
- h) Antecedente, se entiende lo anterior, acto o situación procesal, del texto, es decir, de lo que refiere el artículo, si el texto es la demanda su antecedente será el incumplimiento de una obligación o el desconocimiento de algún derecho,
- i) Consiguiente, se entiende lo que le sigue del texto como acto o situación procesal, más no será el efecto, como cuando el texto es la demanda el consiguiente podrá ser la admisión o prevención de la misma,
- j) Sujeto, se entiende aquella persona o ente a quién va dirigida la norma, y
- k) Predicado, se entiende lo que se dice o refiere del sujeto, utilizando, por ejemplo, como sujeto a los requisitos de la demanda, su predicado será: un requisito de la demanda es la firma del promovente o actor, sin el cual no podrá ser admita.

3. Objetivos de aprendizaje

- a) Identificar en forma específica lo que regulan los artículos,
- b) Fomentar el pensamiento analítico,

- c) Fomentar la comprensión procedimental y conceptual,
- d) Fomentar la integración del lenguaje común con el jurídico, y
- e) Fomentar el aprendizaje deductivo e inductivo.

4. Objetivos de enseñanza

Distinguir en los artículos su contenido de entre: regla, procedimiento, derecho, obligación, o carga procesal. Así como inferir el texto, contexto, antecedente, consiguiente, sujeto y predicado.

5. Implementación

- a) Se explican los conceptos no entendidos por el alumnado,
- b) Se puede llevar a cabo como tarea en grupo o individual,
- c) Se puede llevar a cabo en clase, con la lectura de cada artículo,
- d) Se solicita o se hace una separación de los conceptos clave que contiene el artículo,
- e) Se identifica el concepto predominante en el artículo,
- f) Hecho lo anterior se identifica el contenido del artículo y se le califica como: regla, procedimiento, derecho, carga procesal, obligación, y
- g) Se realiza el análisis del artículo con los conceptos siguientes: texto, contexto, antecedente, consiguiente, sujeto y predicado.

Y a continuación se presentan dos ejemplos respecto a lo que regulan los artículos del Código de Procedimientos Civiles de la Ciudad de México, y dos respecto a lo que establecen los artículos.

Artículo 394. “Queda prohibido la práctica de dictar los alegatos a la hora de la diligencia. Los alegatos serán verbales y pueden las partes presentar sus conclusiones por escrito.”

A la pregunta de ¿qué regula el artículo precedente?, se contesta que regula los alegatos, y se analiza en los términos siguiente: a) contiene una regla, consistente en prohibir dictar los alegatos de las partes en la audiencia de ley; b) contiene una carga procesal del juez, consistente en hacer cumplir el procedimiento, consistente en que una vez desahogadas las pruebas debe concederse el uso de la palabra a las partes para que aleguen los que a su derecho convenga, y c) contiene un derecho de las partes, ya sea en forma verbal en la audiencia o de presentar conclusiones vía alegatos en forma escrita, y es derecho porque, por un lado, las partes lo pueden ejercer o no, y por el otro, es exigible y recurrible cuando no se conceda.

Artículo 427. “Causan ejecutoria por declaración judicial: I. Las sentencias consentidas expresamente por las partes o por sus mandatarios con poder o cláusula especial; II. Las sentencias de que hecha notificación en forma no se interpone recurso en el término señalado por la ley, y III. Las sentencias de que se interpuso recurso, pero no se continuó en forma y términos legales o se desistió de él la parte o su mandatario con poder o cláusula especial.”

A la pregunta de ¿qué regula el artículo precedente?, se contesta que regula las sentencias definitivas que causan estado por declaración judicial, y se analiza en los términos siguientes: a) contiene una regla, consistente en las sentencias definitivas que causan estado

por declaración judicial; b) contiene una carga procesal del juez de hacer la declaración de ejecutoriedad, y c) contiene un derecho de las partes de manifestar su conformidad con la sentencia e implica también el no interponer recurso, o a desistirse del recurso de apelación en contra de la sentencia definitiva.

Artículo 393. “Concluida la recepción de las pruebas, el tribunal dispondrá que las partes aleguen por sí o por sus abogados o apoderados, primero el actor y luego el demandado; el Ministerio Público alegará también en los casos en que intervenga, procurando la mayor brevedad y concisión. No se podrá hacer uso de la palabra por más de un cuarto de hora en primera instancia y de media hora en segunda.”

A la pregunta de ¿qué establece el artículo precedente?, se contesta que establece los alegatos, y se analiza en los términos siguientes:

Texto. Los alegatos,

Contexto. Proceso judicial,

Antecedente. Desahogo de pruebas,

Consiguiente. Citación a sentencia,

Sujeto. Las partes,

Predicado. Las partes formularán sus alegatos una vez concluido el desahogo de pruebas.

El evento regulado en el precepto legal antes citado son los alegatos que las partes podrán realizar al concluir el desahogo de pruebas, denominados también alegatos de buen probar, en donde las partes exponen argumentos sobre los hechos probados que fueron materia de la *litis*, y que con las pruebas aportadas y desahogadas se ubican en el supuesto jurídico consignado en la ley, y por tanto suficientes para generar las consecuencias jurídicas.

Artículo 937. “El juez tendrá las más amplias facultades de dirección procesal para decidir en forma pronta y expedita lo que en derecho convenga...”

A la pregunta de ¿qué establece el artículo precedente?, se contesta que establece la dirección procesal, y se analiza en los términos siguientes:

Texto. Facultad de dirección procesal,

Contexto. Proceso judicial o procedimiento

Antecedente. Algo que no regula totalmente o regula en forma defectuosa la ley procesal,

Consiguiente. Resolución judicial, que puede ser: decretos, autos, y sentencias,

Sujeto. El juez,

Predicado. El juez tiene la facultad de decidir en forma pronta y expedita lo que la ley procesal no regula o lo hace en forma defectuosa, pero siempre con base a la razón.

Las determinaciones o decisiones judiciales que emita el juez ya no solamente deben cumplir los requisitos de fundamentación y motivación, sino se incluye un requisito más que es el de razonabilidad, es decir, lo que el juez decida en el ejercicio de la dirección o rectoría procesal debe justificarse racionalmente.

Bibliografía

Beuchot, Mauricio. (2009). *Tratado de Hermenéutica Analógica, hacia un nuevo modelo de interpretación*. Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, México

- Cruz Roberto. (2005). *La primera hermenéutica*. Heder. México
- Díaz. Barriga F. y Hernández G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. MacGraw-Hill. México. Pp.141
- Echeverría, Rafael. (2010). *Ontología del Lenguaje*. Comunicaciones del Noreste Ltda. México
- Eggen D. (2009). *Estrategias docentes*. Fondo de Cultura Económica. México
- Martínez, María Cristina. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Homo Sapiens. Santa Fe Argentina
- Saussure, Ferdinand de. (2008) *Curso de lingüística general*. Fontamara. México
- Van Dijk, Teun A. (2007). *La ciencia del texto*. Paidós Mexicana. México

Presupuestos pedagógicos para la enseñanza con casos en la educación presencial y a distancia. Ventajas y desventajas.

Patricia Carina Calpanchay Suárez

Durante el año 2019 se llevó a cabo el proyecto de investigación “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). La investigación se realizó, epistemológicamente, desde las ciencias de la educación y el derecho, específicamente desde la pedagogía jurídica. El trabajo de campo tuvo lugar en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Austral y Universidad Católica de Salta (UCASAL).

Uno de los objetivos que se persiguió con el mismo es el referido a descubrir las ventajas y desventajas de la aplicación del método de casos en las aulas de las facultades de derecho. Como así también, descubrir los presupuestos pedagógicos necesarios para la implementación de casos en la enseñanza. Mi intención, como docente investigadora, es seguir difundiendo otros hallazgos encontrados durante la investigación. Algunos de ellos, ya fueron transmitidos en anteriores jornadas de enseñanza del derecho organizadas por esta misma institución.

En primer lugar, destacaré lo encontrado en el análisis documental de los autores más actuales que han escrito sobre el tema y también lo hallado durante el trabajo de campo realizado. En segundo lugar, abordaré algunas cuestiones que se vivencian en la educación *blended learning* y a distancia que merecen cierta precisión.

Un tema trascendental en la enseñanza por método de casos, es la comunicación que debe existir entre docentes y alumnos. Miguel A. Zavalza (2003, p. 114) nos dice que uno de los componentes básicos de la enseñanza es el encuentro. La comunicación es considerada un presupuesto imprescindible en todo proceso de enseñanza, y por ende en la enseñanza por método de casos. Esto advierte Osvaldo Pitrau (2017, p. XXII) quien dentro de las etapas en la metodología de aplicación del método de casos prácticos destaca la “corrección presencial”. Al respecto, señala que “la corrección presencial sobreviene una vez terminado el tiempo de resolución del caso concedido a los alumnos y consiste en el debate y la discusión del caso de manera pública, con actuación de todo el grupo de alumnos, coordinados por el docente. Esta interacción provocara inevitablemente innumerables y curiosas respuestas de las más variadas gamas, coincidentes, contradictorias y hasta a veces silenciosas. En este punto, el docente debe respetar ciertos principios, intentando orientar o facilitar la búsqueda de la respuesta correcta, incitando a participar, sin proporcionar en ningún momento la solución”. Sin duda, el diálogo es imprescindible en la “puesta en común” o debate durante la clase por método de casos. Para ello, el docente debe contar con la preparación previa de la clase. Debe incentivar el pensamiento crítico, el razonamiento y la argumentación jurídica. Existe un proceso de comunicación y diálogo que reclama el método de casos. En las entrevistas, los docentes resaltaron el intercambio de diálogo que se produce en el aula; y a veces, cuando la participación de los alumnos es escasa, el docente hace una elección de los alumnos que participaran procurando dar a conocer las distintas posturas y opiniones que surgen de los propios alumnos sobre la temática a todo el auditorio presente.

Otro presupuesto indispensable para la utilización del método de casos es el aprendizaje

afectivo. Juan Seda (2015, p. 100) sostiene que “en esa convivencia afectiva en el aula, los conocimientos se enseñan y se aprenden mejor y en forma más profunda y más permanente, por eso se puede hablar de un efecto indirecto de esa afectividad para mejorar la enseñanza y el aprendizaje”. El docente y el alumno tienen que tener un conocimiento mutuo y con una cierta relación de compromiso afectivo para poder desarrollar esto. En efecto, aquí el rol del docente es ser un guía, un coordinador que tiene que tener ciertos lazos de comunicación con sus alumnos y el papel central en el debate o “puesta con común” lo tienen estos últimos. El método de casos tiene basamento en el sistema Mayéutico de Sócrates y Platón, por el cual del “hecho” surgen preguntas, y a partir de estas surgen contenidos dogmáticos. Se parte de lo que hacían Sócrates y Platón, que era preguntarse cosas y que los alumnos les respondan cosas. Usualmente erróneas, porque la búsqueda de la verdad partía de los errores de los alumnos. Cuando uno expone un tema, está dando las verdades y este es el principal error. El docente no tiene que dar las verdades. Tiene que permitir que el alumno las descubra.

El tercer presupuesto imprescindible para el uso del método, es la planificación del curso y de la clase. En ese punto seguiré a Osvaldo Pitrau (2017, p. XV) quien nos dice que “Un curso basado en el método de caso debe planificarse, diseñando cada clase en torno a él y comprendiendo que no son el complemento de una clase expositiva, ni el recreo que aparece como momento de distensión o de descanso para el docente luego de exponer durante una hora continua. Aquellos casos prácticos utilizados de manera esporádica, no programada, o como accesorios de una clase expositiva, no lograran el efecto que venimos expresando”. En efecto, la planificación no solo es de la clase en sí, sino también en la selección de los casos a utilizar, en la formulación de un cuestionario con preguntas críticas, en la conformación de grupos de alumnos para el trabajo, en la elaboración de un cuadernillo o casebook. De las entrevistas realizadas se destacó que para una buena planificación, también es necesaria la preparación previa del docente, la cual puede ser adquirida tanto por la capacitación que a nivel interno brinda una universidad (ya sea por cursos, carrera docente, etc.) o también la que se adquiere en el transcurso en una cátedra universitaria que trabaje con esa modalidad.

Como cuarto presupuesto encontramos la lectura previa del alumno que es fundamental, ya que sin ella el trabajo en el aula se dificulta y el método fracasa. Los docentes siempre van buscando nuevas formas de lograr e incentivar esa lectura previa. Esto último surgió del trabajo de campo. Si un alumno llega a la clase sin haber leído el caso es muy difícil que se den buenos resultados.

Una de las grandes ventajas del método de casos, es que promueve el pensamiento crítico en el alumno y éste aprende a razonar el derecho. Ya Cueto Rúa (1957, p. 309) nos decía que “...no solo se le enseña a pensar el caso como lo haría el juez, sino que se le suma la obligación de razonar como abogado, ya defendiendo al actor, ya al demandado, ya alegando por un apelante, ya arguyendo en beneficio de un apelado”. En las entrevistas se destacó, que una cosa es repetir el conocimiento y otra es razonar el derecho y el docente se da cuenta de eso a través del caso, afirmaron los docentes entrevistados. Sergio Palacios (2017, p. 134) nos dice que este método “sirve para enseñar a los alumnos a reflexionar y razonar acerca de las decisiones judiciales como problemáticas jurídicas específicas y captar la estructura de estas decisiones. En síntesis para enseñar razonamiento legal”.

El trabajo en grupo es fundamental para desarrollar ciertas competencias (ej. la escucha, trabajo en equipo, etc.) en los alumnos, sobre todo porque también está vinculada al futuro trabajo que desarrollen el día de mañana en un estudio jurídico o en la estructura del poder

judicial. Y éste desarrollo de competencias, no son sino ventajas del método.

Otra de las ventajas es que, a través de la utilización del método de casos, se vincula al alumno con la realidad, se lo coloca en una situación de un profesional del derecho, ya sea en el ejercicio de la profesión liberal o en la justicia como funcionario. Lo que se busca es que, el alumno reproduzca en la realización del caso, lo que le va a ocurrir cuando se reciba. Ya sea en la función de juez, de abogado, en la administración, etc., estará en contacto con casos que tendrá que resolver o defender, etc. En este sentido un docente expresó: sí en la realidad el abogado, juez o funcionario judicial va a tener que enfrentarse con casos ¿Por qué en la facultad no se hace eso? ¿Por qué en la facultad no se confronta a los alumnos con casos? Agrega que el docente tendrá la tarea de sistematizar los conocimientos teóricos como un paso subsiguiente al debate. Los casos son un reflejo exacto de la realidad.

Entre las críticas a este método, se menciona: las dificultades de organización del tiempo de clase, el aislamiento del aprendizaje del alumno en los casos que descontextualiza su aprendizaje global, y la dificultad para lograr que los alumnos realmente piensen como abogados, situación ante la cual el método de casos se presenta como insuficiente porque en la práctica los clientes no se presentan en el estudio con casos ordenados sino con problemas. Siguiendo estas ideas, otros docentes expresaron que además de la poca lectura que dificulta el desarrollo del método, también mencionan el hecho de que la materia se encuentre entre los primeros años de la carrera y el que el método los puede llevar (en referencia a los alumnos) a alejarse un poco de la teoría necesaria en los sus primeros pasos en la carrera.

Algunos docentes destacaron que los alumnos a veces se quedan en anécdotas contextuales o históricas de los casos. El inconveniente que se presenta en la adquisición o fijación de los contenidos teóricos es una de las desventajas que se le atribuye al método. Como así también, hay docentes que explicitaron que a partir de este método se fijan o profundizan dichos contenidos o conceptos teóricos. Y esta última dicotomía, está vinculada a la tipología de casos que emplea el docente, según sea casos jurisprudenciales o casos prácticos, la extensión de los mismos, la duración de la clase, la motivación del alumno, etc. Los docentes que emplean casos prácticos, requieren en el alumno un “resolver” y en ese “resolver” se requiere la comprensión previa de la teoría. La aprehensión de los contenidos teóricos, se convierten en herramientas necesarias para resolver el caso. En el trabajo con sentencias, se presentan dificultades sobre todo si las mismas son muy extensas, o incluso el lenguaje que se emplea en las ellas, máxime en alumnos de los primeros años de la carrera. Todos estos son aspectos que debe tener en cuenta un docente que quiera enseñar con casos.

Respecto de la educación a distancia o *blended learning*, el método de casos proporciona las mismas ventajas y requiere de los mismos presupuestos para su implementación. Obviamente, no hay ese contacto cara a cara los alumnos sino que el mismo está mediatizado por la tecnología. En este sistema de educación, se requiere en los docentes un conocimiento profundo de las plataformas virtuales y una buena planificación tanto en la selección de los casos como en el debate o puesta en común. Esto último, debido a veces a la cantidad de alumnos y las limitaciones propias de zoom, google, collaborate blackboard, etc. Otros aspectos a considerar son: la designación de voceros o representantes de cada grupo para el debate sobre todo en grandes comisiones que superen los cien alumnos máxime si el tiempo para llevar a cabo el mismo tiene la duración limitada de una hora. Pero, el hecho de que se trabaje con comisiones de más de cien alumnos no implica que el trabajo con el método sea imposible sino tal vez dificultoso. Y esto último, requiere en el docente una buena planificación

tal como señale precedentemente.

Autora: Patricia Carina Calpanchay Suárez

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

Bibliografía:

- Cueto Rúa Julio “El Common Law” Su estructura normativa. Su enseñanza” Bs. As.: La Ley, 1957.
- Palacio Sergio. “Pedagogía Jurídica”. Bs. As.: Estudio, 2017
- Rolleri Gabriel & Pitrau Osvaldo. “Casos de derecho sucesorio”. Bs. As.: Astrea, 2017.
- Seda Juan. “Dilemas del bullying: de la urgencia a la oportunidad: aprendizaje afectivo, dinámicas grupales y experiencias de intervención”. Bs. As.: Noveduc, 2015.
- Zavalza Miguel A. “Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional”. Madrid: Narcea S.A. Ediciones, 2003.

El lenguaje jurídico como asignatura pendiente.

Carmen De Cucco Alconada⁸

1. Perfil profesional del egresado de la carrera de Derecho

Una vez que se reciba e independientemente del lugar en donde se desempeñe, el egresado de la carrera de Derecho dedicará gran parte de su jornada laboral a escribir distintos tipos de textos jurídicos. No siempre se dirigirá a colegas, también a quienes no lo son. A veces su objetivo será solo informar, pero también buscará convencer.

Es evidente que la escritura constituye una condición indispensable para el buen desempeño profesional del egresado (Bach y López Ferrero, 2011). Algunos sostienen que constituye la principal herramienta de los juristas a lo largo de toda su vida profesional (González Salgado, 2017).

Pareciera lógico suponer que lo aprendido en la primaria y en la secundaria es insuficiente para leer y escribir adecuadamente textos académicos o profesionales, porque no escribimos de la misma forma a los quince que a los cuarenta años, ni un trabajo en la escuela secundaria que una tesis, un informe o una sentencia.

En la facultad el alumno deberá leer de forma sostenida, crítica y analítica un tipo de textos a los que se enfrenta por primera vez (Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2013). Y, al escribir, tendrá que superar la mera incorporación de fragmentos ajenos ‘sin digerir’ (que lo deja muy próximo al plagio) y relacionar diferentes textos en un registro formal que nadie les enseñó y en el *idioma* propio de una disciplina que comienza a conocer (Vardi, 2006).

No obstante, la facultad no suministra las herramientas adecuadas y deja al estudiante librado a su suerte. No alcanzan los conocimientos sobre la propia disciplina, el mercado laboral valora también la forma de comunicarse (oralmente y por escrito), el razonamiento conceptual, la capacidad de análisis, de síntesis y de comprensión de problemas. Y, en un momento en el que nos bombardean continuamente textos de contenido especializado (Montolío, 2017) se torna decisiva la habilidad de transformar datos en información e información en conocimiento para la toma de decisiones.

Como consecuencia de ello, llevan gran parte de razón los expertos del lenguaje cuando critican los errores gramaticales y de sintaxis que cometemos los profesionales del Derecho. Tampoco somos muy eficaces para transmitir un mensaje si nos extendemos más de la cuenta porque no jerarquizamos la información y los argumentos, abusamos de las transcripciones y de las citas, y repetimos una misma idea de diferentes formas. También si recurrimos insistente e inconvenientemente a la voz pasiva y a la despersonalización, no colocamos bien los signos de puntuación, seguimos tildando palabras que ya no se tildan y no utilizamos bien los tiempos y modos verbales ni el gerundio. Aunque muchos profesionales manifiestan su

⁸Abogada y editora, especialista en lenguaje jurídico, investigadora. Autora del *Manual de escritura de textos jurídicos en lenguaje claro* de editorial Hammurabi y docente de Derecho de Autor en la carrera de Edición (Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y de Redacción para abogados en posgrado. Correo electrónico: carmen.de.cucco@gmail.com

deseo de expresarse de una manera más clara, no saben cómo.

Paralelamente, el reclamo por la claridad de los lenguajes jurídico y administrativo que comenzó hace algunos años con apoyo en el derecho a comprender del ciudadano, crece y crece en distintos ámbitos de todo el país y no parece haber indicios de que pudiera detenerse. Cualquier profesional le irrita un texto desmedidamente extenso o innecesariamente rebuscado.

Sostenemos que la lectura y la escritura de todo tipo de textos jurídicos (leyes, reglamentos, estatutos, contratos, escritos judiciales, informes y sentencias) pueden ser enseñadas y aprendidas y que ello mejorará la comunicación en el mundo del Derecho.

Si bien expertos y docentes de todo el mundo no coinciden en cuál es la mejor forma de enseñar a los alumnos a leer y escribir en el nivel superior⁹, en lo atinente estrictamente a los estudiantes de Derecho reduciremos el debate a dos posiciones: a) por un lado, que expertos en lenguaje o comunicación enseñen a los estudiantes el conjunto de estrategias de lectura y escritura comunes a todas las disciplinas al comienzo de la carrera y, b) por el otro, que sean los docentes de cada materia quienes enseñen a leer y escribir los textos propios de sus materias.

En este artículo proponemos una tercera alternativa que amalgama lo mejor de las dos anteriores, vale decir, una materia dictada por ambos tipos de profesionales que brinde a los estudiantes de Derecho los conocimientos generales y particulares necesarios para leer y escribir todo tipo de textos jurídicos.

2. Distintas formas de enseñar a leer y escribir textos académicos y profesionales

Dijimos que las dos alternativas son: 1) el dictado de un curso a cargo de un profesor de letras o con competencia similar en una instancia temprana de la carrera, o 2) que los docentes de cada materia enseñen a leer y escribir los textos propios de sus materias.

Quienes postulan la primera alternativa consideran que los problemas que los alumnos arrastran de la secundaria se pueden solucionar enseñando el conjunto de estrategias de lectura y escritura comunes a todas las disciplinas los que pueden aplicarse, con algunos mínimos ajustes, tanto a textos de Ingeniería como de Medicina o Derecho.

El inconveniente que presenta esta postura es que la diferencia que existe entre los textos de las diferentes disciplinas no es solo de contenido; sino también en la forma de expresar, transmitir y criticar ese contenido (Montes Silva y López Bonilla, 2017). Disímiles propósitos y tradiciones derivan, además, en divergencias en la estructura de los discursos, en los vocabularios y en las elecciones gramaticales (Shanahan y Shanahan, 2012).

Esta postura no tiene en cuenta (o no le parece determinante) lo social y convencional de la lengua (de Saussure, 2007), que quienes pertenecen a una misma comunidad lingüística establecen sus normas o convenciones (Escoriza Nieto, 2006).

Además, nadie puede hablar mucho de algo que no entiende, sin que importe cuánto

⁹ Véase, por ejemplo, las diferentes propuestas contenidas en EspaliúBerdud, C., Jiménez-Yáñez, R. M. y de Miranda Vázquez, C. (2017) *¿Cómo la innovación mejora la calidad de la enseñanza del derecho? Propuestas en un mundo global*, Aranzadi, Navarra.

sepa de lenguaje y tampoco existen destrezas generales del lenguaje o de pensamiento que puedan aplicarse en todas las situaciones (Smith, 2003).

Por otra parte, si bien son los especialistas de cada comunidad disciplinar los que cuentan con la experiencia y el saber necesarios dentro de cada campo (Montes Silva y López Bonilla, 2017), como bien señala Carlino (2019) los conocimientos sobre una determinada área no acarrearán necesariamente el dominio de la mejor forma de comunicarlos.

En definitiva, los especialistas en escritura conocen cómo se aprende, cómo se enseña o cómo funcionan la lectura y la escritura en forma general, pero desconocen las dificultades conceptuales que plantean esas actividades en cada una de las disciplinas. Y los expertos en cada disciplina conocen los temas, pero no han reflexionado sobre su lectura o escritura (Carlino, 2019).

3. La mirada interdisciplinaria como postura intermedia

Convencidos de las ventajas de una mirada interdisciplinaria que amplíe los horizontes de formación de los futuros abogados, en este trabajo proponemos una postura intermedia que combina las dos anteriores y suma los esfuerzos de los profesionales del derecho y del lenguaje. Ambos trabajarán en forma conjunta en el diseño y posterior dictado de una materia obligatoria que brinde a los alumnos las herramientas (comunes a todas las disciplinas y propias del ámbito jurídico) necesarias para la redacción de todo tipo de textos jurídicos claros y eficaces diferenciando la forma y estructura según el destinatario del texto y el propósito de quien escribe.

Decimos obligatoria porque si fuera optativa debería competir con otras que pueden resultar más atractivas para los estudiantes y revelaría que la Facultad que la ofrece no posee un auténtico interés por mejorar la capacidad lingüística de sus alumnos (González Salgado, 2017).

El diseño tanto del abordaje, como del contenido y de los materiales de consulta deberá realizarse sobre los siguientes ejes: 1) abordaje interdisciplinario, 2) enfoque pragmático, 3) especificidad del lenguaje jurídico, y 4) lenguaje claro.

a) Abordaje interdisciplinario

Tanto el abordaje, como el contenido y los materiales de consulta será un trabajo conjunto de profesionales del lenguaje, y de abogados y jueces de todo el país que se desempeñen en distintas áreas del Derecho.

Porque como bien señaló Bayo Delgado (Bueno Salinas, Sánchez Hernández, Bayo Delgado, Vendrell y Gutiérrez Ordóñez, 2011):

...vayamos de la mano lingüistas y juristas, no hagamos prevalecer ninguno de los dos aspectos porque si prevalece el aspecto jurídico, el ciudadano no entiende, pero si prevalece solo el aspecto lingüístico, a lo mejor le estamos haciendo un flaco favor al lenguaje técnico que, en definitiva, es el mundo del Derecho.

No perdamos de vista la autocrítica de Gutiérrez (Bueno Salinas y otros, 2011) al trabajo

de la Comisión de Modernización del Lenguaje Jurídico española que integró:

...los lingüistas tampoco estamos libres de culpa. En los informes que aportamos a la comisión caímos en los mismos defectos que criticábamos, es decir, utilizábamos tecnicismos de la jerga lingüística. Acostumbrados a hablar de forma técnica entre nosotros, a veces nos olvidamos del destinatario de un informe o de un libro.

b) Enfoque pragmático

A partir de un trabajo conjunto, profesionales del lenguaje y del derecho elaborarán una lista con los errores de escritura más comunes en los textos jurídicos y las dudas más frecuentes de quienes los escriben.

En la bibliografía dejarán de lado conceptos, teorías y principios puramente lingüísticos y aplicables en abstracto para, en un lenguaje accesible, brindara los alumnos las herramientas específicas de un estilo adecuado (claridad, brevedad y sencillez) que respete las normas ortográficas, gramaticales, de uso de léxico y de construcción de frases, oraciones y párrafos, que no discrimine y no pierda de vista las características de este lenguaje.

Asimismo, como hace falta involucrar a todo el claustro de la facultad correspondiente (González Salgado, 2017) en pos del mismo objetivo, se trabajará de forma cruzada con otros docentes que proveerán los textos que los alumnos utilizan en sus materias o que puedan a utilizar en la práctica profesional.

Porque si bien el mal uso del lenguaje que hacemos los profesionales del Derecho se debe, fundamentalmente, a la falta de formación en la escritura de textos jurídicos; también influyen las características propias del lenguaje jurídico y lo aprendido durante la carrera y en el ejercicio de la profesión que se absorbe y pasa a configurar una especie de cultura lingüística-jurídica.

c) La especificidad del lenguaje jurídico

Los contenidos se elaborarán a partir de la especificidad del lenguaje jurídico y sus características. Se tendrá en cuenta que, como lenguaje especializado o profesional posee un léxico específico compuesto de muchos términos jurídicos que no significan lo mismo que en el lenguaje común ni en las distintas ramas del Derecho.

Como la circunstancia de que un determinado término no se encuentre en el Diccionario de la Real Academia Española ni en el Diccionario Panhispánico del Español Jurídico no lo convierte en erróneo como sucede, por ejemplo, con *adoptabilidad*; no se utilizarán los textos que consideran erróneos los vocablos que se encuentran incorporados a nuestro lenguaje por el uso (acuse, accionante, justiciable, nulidicente, pericia, preopinante, quejoso, resarcitorio, testimonio, testimonial, etc.)¹⁰.

El contenido contemplará las características y objetivos de los distintos tipos de textos jurídicos (legal, judicial, administrativo, notarial, etc.) y de las distintas ramas del derecho, los destinatarios del texto y los objetivos del autor.

¹⁰Belluscio, A. (2006) y todos los materiales que siguen este suplemento, como, por ejemplo: Suprema Corte de Justicia de la Provincia de Buenos Aires (2017) *Manual de Estilo*; Instituto Superior de Letras Eduardo Mallea, Cuadernillos del curso "Corrección de textos jurídicos".

d) Lenguaje claro

La perspectiva del lenguaje claro deberá plantearse en dos direcciones: 1) la confección de la bibliografía tendrá en cuenta que los destinatarios son estudiantes de derecho y, por lo tanto, no conocen muchos términos y normas lingüísticas; y 2) el propósito de enseñarles a los futuros profesionales a escribir todo tipo de textos jurídicos claros y eficaces, que el lector pueda comprender el mensaje que se desea transmitir.

Porque, como bien señala Carretero González (2019), para comunicar realmente el receptor debe comprender el mensaje y para ello es imprescindible tener en cuenta los distintos tipos de textos jurídicos y los contextos de comunicación.

4. Conclusión

La universidad debe otorgar a los futuros profesionales las herramientas necesarias para escribir textos jurídicos legibles, claros y eficaces que tengan en cuenta al destinatario y el objetivo perseguido.

Incorporar al *Lenguaje jurídico* como materia interdisciplinaria obligatoria en las carreras de Derecho otorgará a los futuros juristas una competencia imprescindible para un mejor desempeño profesional que beneficiará no solo al mundo del Derecho sino a toda la sociedad.

No alcanza con señalar los defectos o errores que los juristas cometemos a la hora de expresarnos ni tener en mira solamente el derecho a comprender de los ciudadanos. Es preciso también mejorar la redacción de textos dirigidos a colegas o a alumnos (artículos académicos, ponencias, informes, sentencias, etc.).

Porque también los abogados y jueces pretendemos trabajar con textos jurídicos que, con independencia de la dificultad del tema que aborden, podamos leer sin demasiado fastidio por tener que dedicarle más esfuerzo del necesario. Y, si no mejoramos los textos dirigidos a los alumnos, todo este esfuerzo será en vano.

BIBLIOGRAFÍA

- Bach, C. y C. López Ferrero (2011), "De la Academia a la profesión: análisis y contraste de prácticas discursivas en contextos plurilingües y multiculturales", Cuadernos Comillas, 1, pp. 127-138.
- Belluscio, A. C. (2006), "Técnica jurídica para la redacción de escritos y sentencias", Suplemento especial, La Ley.
- Bueno Salinas, M.; Sánchez Hernández, A.; Bayo Delgado, J.; Vendrell, E.; Gutiérrez Ordóñez, S. (2011). Mesa redonda "¿Cómo debe comunicar la justicia? ¿Cuáles son los derechos del ciudadano en las interacciones comunicativas con la justicia?"; en Montolío, E. (ed.) (2011), *Hacia la modernización del discurso jurídico*, Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2011, pp. 100 y 108.

- Carlino, Paula, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, (2019), 1ª ed., 8ª reimp., Ciudad autónoma de Buenos Aires, Fondo de Cultura económica.
- Carretero González, C. (2019) *Comunicación para juristas*, Valencia, tirant lo blanch.
- Cazorla Prieto, L. M. (2013) *El lenguaje jurídico actual*, Navarra, Aranzadi.
- De Saussure, F. (2007), *Curso de lingüística general*, 1ª ed., Buenos Aires, Losada.
- Escoriza Nieto, J. (2006) *Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo. Evaluación e intervención*, Barcelona, Universitat de Barcelona.
- González Salgado, J. A. (2017) “Teoría lingüística y argumentativa: dos innovaciones necesarias en el ámbito jurídico”, en EspaliúBerdud, C., Jiménez-Yáñez, R. M. y de Miranda Vázquez, C. *¿Cómo la innovación mejora la calidad de la enseñanza del derecho? Propuestas en un mundo global*, Aranzadi, Navarra.
- González Salgado, J. A. (2015) “Problemas de precisión del discurso jurídico (aproximación desde el ámbito de la asesoría lingüística)”, *Revista de Lengua i Dret, Journal of Language and Law*, núm. 64, p. 47-62.
- Hernando Cuadrado, L. A. (2003) *El lenguaje jurídico*. Madrid, Verbum.
- Montes Silva, M. y G. López Bonilla (2017) “Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas”, *Perfiles educativos*, vol. XXXIX, núm. 155, p. 165, disponible en https://www.academia.edu/35214354/Literacidad_y_alfabetizaci%C3%B3n_disciplinar_enfoques_te%C3%B3ricos_y_propuestas_pedag%C3%B3gicas consulta: abril de 2020.
- Montolío, E. (2011) “La situación del discurso jurídico español. Estado de la cuestión y algunas propuestas de mejora” en Montolío, E. (dir.) *Hacia la modernización del discurso jurídico*, Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Narvajade Arnoux, E., M. Di Stefano y C. Pereira (2013) *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, Eudeba.
- Shanahan, T. y C. Shanahan (2012) “What is disciplinary literacy and why does it matter?” (¿Qué es la literacidad disciplinar y por qué es importante?); *Top LangDisorders*, Vol. 32. Núm. 1, pp. 7-18.
- Smith, F. (2003) *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*, 2da. edición, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Stagnaro, D. (2018) “Mediaciones docentes en la enseñanza de las disciplinas a través de la lectura y la escritura”, en Natale, L. y D. Stagnaro(organizadoras), *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Vardi, I. y J. Bailey (2006) “Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso”, *Signo&Seña* núm. 16, diciembre de 2006, pp. 15-32, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Aprender a partir de la problematización: reflexiones para la formación de abogados investigadores.

Gabriela Di Lella¹¹

INVESTIGAR

Para comenzar el recorrido partimos desde una pregunta central: ¿Qué queremos decir cuando hablamos de “investigar”? Siguiendo una de las acepciones de la definición que nos brinda el Diccionario de la Real Academia Española afirmamos que investigar consiste en *“realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia”*.

Sentado esto, es preciso preguntarnos por qué recalamos en la importancia de investigar en el aula universitaria. Consideramos entonces que poder desarrollar enseñanza a partir de la investigación representa uno de los desafíos más exigentes de nuestro tiempo, toda vez que presupone mutación de estrategias y de roles, al mismo tiempo que impacta positivamente en la triada docente-estudiante-conocimiento.

En este punto, cuando pensamos en un docente que conduce a sus estudiantes a aprender a partir de la investigación se produce una innovación en el aula de modo tal que viene a romper en cierta medida con un estilo didáctico clásico que importa un conocimiento de tipo cerrado y acabado y que reduce al estudiante a ser un sujeto que se limita a recibir pasivamente (Lucarelli, 2004).

En el contexto universitario, promover la acción investigativa implica una mutabilidad de ese *status quo* en miras a lograr una generación de conocimiento que surja a partir de una actividad mayormente participativa y eminentemente social.

Referimos a la investigación como actividad social en tanto no puede escindirse de la conformación de grupos de trabajo y del intercambio. Aun pudiendo investigaren forma individual, entendemos que será igualmente social toda vez que supone entrar en contacto con la observación de algún campo espacio-temporal de nuestra realidad, circunstancia que nos lleva a afirmar que nos encontramos constantemente entablando relaciones dinámicas en la compleja búsqueda del saber.

APRENDER A INVESTIGAR EN DERECHO

Los beneficios planteados en torno a la investigación encuentran lugar también y adquieren características propias cuando nos referimos a la tarea de investigar en Derecho.

La investigación jurídica refiere a un conjunto de procedimientos de tipo reflexivo, sistemático, controlado, crítico y creativo con el objeto de indagar en las normas, en los hechos y en los valores teniendo en vista los cambios dinámicos que se producen en la sociedad (Álvarez Undurraga, 2002).

Si bien resulta habitual encontrar en los planes de estudio de las Facultades de Derecho asignaturas vinculadas a Metodología de la Investigación, Taller de Tesis, Técnicas de Investigación, Metodología Jurídica y demás denominaciones análogas, creemos que las herramientas que dichas asignaturas nos otorgan pueden ser utilizadas como método de

¹¹Abogada. Magister en Derecho Administrativo por la Universidad Abierta Interamericana. Investigadora. Autora de temas de su especialidad. gdilella@hotmail.com

enseñanza-aprendizaje dentro de las demás disciplinas jurídicas particulares.

En el entendimiento de que el sistema jurídico no se nutre únicamente del análisis de normas, sino también de otros factores que contribuyen a su reflexión y adecuación -tales como antecedentes históricos, impactos y cambios sociales, interpretación y valoración constante que nos revela la jurisprudencia, la labor doctrinaria, entre tantas otras que podamos imaginar- es allí cuando nos preguntamos ¿Existen verdades incuestionables? Sin pretender brindar respuesta inmediata, dejamos abierto el interrogante para dar cuenta de su complejidad cuando nos referimos al Derecho.

En línea con ello, nos encontramos con una dicotomía que merece ser puesta de manifiesto. Por un lado, una noción de Derecho íntimamente identificada con la conformación de un sistema tendiente a otorgar certezas, destinado a normar, instituido para ordenar, provisto para brindar seguridad jurídica y para promover un marco de previsibilidad en relación con las acciones.

Por otro lado, una noción de investigación que presupone partir de un tema inspirado por la observación y la detección de una necesidad, duda, falencia, idea en nuestra órbita de interés que nos conduce hacia la problematización o la formulación del problema que guiará dicha investigación.

Sin ánimo de plantear la mencionada dicotomía en términos de controversia o contradicción, interpretamos como absolutamente posible, tanto como imprescindible, que investigación y derecho confluyan, y que sean promovidos conjuntamente en la formación de los estudiantes de abogacía.

“En la educación y enseñanza jurídica debemos despojarnos de la concepción del Derecho simplemente como un conjunto de normas jurídicas y debemos construir un nuevo concepto que nos permita entenderlo dentro de las distintas dimensiones de la realidad social, así mismo, la formación de las nuevas generaciones de abogados desde sus currículos o planes de estudios particulares han de preparar a los estudiantes para estar a la vanguardia de todos los cambios que se han de producir a futuro” (Alarcón Lora, 2004, p. 174).

Asumiendo que, aún en la actualidad, tiene lugar mayormente una didáctica de disertación y de transmisión constante de información, es momento de repensar en los profesionales a quienes se pretenden formar en las aulas.

En línea con esto, y pretendiendo alejarnos un poco de la identificación clásica que asocia a la abogacía con la ley, entendemos que en un mundo como el que transcurre, ya no es posible pensaren egresados cuya única misión consista en ser expertos en normas, o en resultar operadores y aplicadores jurídicos estrictamente formalistas.

Las necesidades tornan hacia otros rumbos y es allí en donde nace la oportunidad de pensar en las clases impartidas desde las Facultades de Derecho como espacios que propendan a la creatividad, a la duda constante, al replanteo acerca de lo impuesto, a cesar la constante memorización y repetición, a otorgar cierto margen de libertad de actuación a los estudiantes. La reflexión que se esboza no pretende plantear una laxitud en el aprendizaje ni un desapego por el conocimiento. Por el contrario, se trae a consideración en estos términos para entenderla como un camino idóneo que refuerce la construcción conjunta y la generación del conocimiento científico. Todo ello bajo la convicción acerca de que la estrategia investigativa para el proceso de enseñanza-aprendizaje nutre a todas las partes involucradas y fomenta la interdisciplinariedad.

LA TECNOLOGÍA COMO INSTRUMENTO Y COMO OPORTUNIDAD

Desde una perspectiva actual y en un marco de educación universitaria mayormente virtual con motivo de la pandemia originada a raíz del COVID-19, nos proponemos reflexionar también acerca del papel que cumple la era digital en la relación educativa docente-estudiante-conocimiento.

La irrupción de la pandemia y su consecuente virtualidad vino a poner en jaque la asunción de los clásicos roles docente-alumno, como así también las formas de organización y de trabajo en el marco del aula.

A su vez, y aun dejando de lado la situación de pandemia, formamos parte del constante desarrollo de la sociedad de la información y el conocimiento, circunstancia que implica transformación en nuestras relaciones sociales, incluyendo los contextos educativos.

Bajo estos lineamientos, enfatizamos en que el desarrollo de la enseñanza investigativa universitaria no puede, hoy en día, encontrarse al margen de los avances tecnológicos que imperan.

“El desarrollo de la creatividad, la innovación, el trabajo en equipo, la competencia para la investigación, planificación y evaluación, la formación de valores y el manejo de las nuevas tecnologías, deben convertirse en los elementos omnipresentes y fundamentales de toda empresa educativa actual” (Marchetto, 2006, p.58).

Hemos indicado precedentemente que investigar constituye una actividad de tipo social, precisamente por su íntima conexión a la realidad. En un presente globalizado, potenciar la utilización de las tecnologías disponibles resulta ser un incentivo que contribuye a generar aprendizaje a partir del acceso al conocimiento de aquello que nos rodea.

Bajo tales argumentos, el conducir a los estudiantes en la búsqueda a través de publicaciones de artículos científicos, repositorios digitales y demás plataformas de acceso abierto, resultará funcional para comenzar a conocer aquello que se ha investigado hasta el momento sobre una temática delimitada, con la finalidad de tomar una línea propia de actuación.

A partir de lo expuesto, surge también la relevancia en formar a los estudiantes para desarrollar aptitudes investigativas a partir de las herramientas que nos brindan las tecnologías de la información y la comunicación, tanto en momentos de elaboración de proyectos investigativos, como así también en etapas posteriores de difusión, constituyendo eventualmente un aporte para la sociedad en su conjunto.

CAMINO HACIA LA FORMACIÓN DE ABOGADOS INVESTIGADORES

Habiendo detectado la necesidad de incorporar el componente investigativo dentro de la enseñanza del Derecho, resulta adecuado dedicar algunas líneas a proponer ideas que inspiren la implementación de la actividad de investigar dentro de las estrategias de enseñanza.

Como primer punto, debemos tener presente la flexibilidad curricular, comprendiéndola en términos de un modelo educativo que debe estar abierto a los cambios y a las transformaciones que acompañan la dinámica que experimenta la realidad social.

En dicho marco, resulta conveniente llevar adelante estrategias didácticas híbridas que rompan con lo rutinario, con un modelo estrictamente positivista que viene sosteniéndose durante décadas y busca enseñar el Derecho a partir de la repetición y reproducción incansable de normas jurídicas vigentes.

El fenómeno jurídico ya no puede comprenderse como una disciplina absolutamente aislada y

resulta preciso reforzar su construcción a partir de poner en juego su multidimensionalidad. De conformidad con ello, es posible proponer ejes temáticos dentro de las asignaturas que tengamos a cargo que resulten transversales para su integración en la investigación jurídica, a modo de ejemplo: género, ambiente, derechos humanos, tecnología, entre otros. La tarea que se propone reforzará el papel activo de los estudiantes, dotándolos de competencias para su desempeño universitario y para su futuro ejercicio profesional, sea que se desarrollen en ámbitos privados, públicos o académicos. Asimismo, representará para el docente una enseñanza reflexiva y una posibilidad de acercamiento y de conocimiento con los estudiantes.

A MODO DE CIERRE

Inmersos en la recta final del recorrido que nos propusimos atravesar, consideramos pertinente remontarnos al principio: *“Aprender a partir de la problematización”* fue la denominación elegida para desarrollar la presente ponencia.

“Problematizar” consiste en formular un problema, es decir, representa una etapa inicial a partir de la cual se lleva a cabo un proyecto de investigación. A su vez, es un término que acuña Paulo Freire cuando nos enseña la educación problematizadora en contraposición a la educación bancaria, es decir, aquella en la cual el estudiante no resulta ser un depositario de información, sino que se transforma en un investigador crítico en diálogo con su educador (Freire, 1970).

Es entonces buen momento para preguntarnos: ¿De qué manera puede incentivarse y formarse a los estudiantes de Derecho hacia la investigación jurídica?

La presente reflexión no busca constituirse en una guía detallada de cómo hacerlo ni brindar un “paso a paso” para la consecución de tal finalidad. Tampoco desconoce que pueden suscitarse dificultades internas y externas en el camino. Al final de cuentas, las estrategias de enseñanza a aplicar quedarán a cargo de cada docente.

La reflexión que se propone tiene por único objeto invitar a pensar una forma distinta en la enseñanza del Derecho, que propenda a construir conocimiento a partir de la participación y la horizontalidad a fin de lograr un aprendizaje significativo...

¡Que así sea!

REFERENCIAS

Alarcón Lora, Andrés Antonio (2014). La investigación en la enseñanza del derecho para la formación de abogados. Caso Universidad de Cartagena de Indias período 1994-2014, Saber, Ciencia y Libertad, Vol. 8, No.2. ISSN: 1794-7154.

Álvarez Undurraga, Gabriel (2002). Metodología de la investigación jurídica: hacia una nueva perspectiva, Universidad Central de Chile.

Freire, Paulo. (1987): Pedagogía del oprimido. (36 a ed). México, Siglo XXI.

Lucarelli, Elisa (2004). Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario. Educação, XXVII (54),503-524. ISSN: 0101-465X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805410>

Marchetto, Melba (2006). La investigación científica y tecnológica en el ámbito de los institutos tecnológicos: una visión crítica. Compendium, 9(16),57-66. ISSN: 1317-6099. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88001604>.

La enseñanza del derecho a través de la utilización del concepto de “atmósferas controladas”.

Salvador Francisco José Etchevers¹² y Paula Noelia Bermejo¹³

La enseñanza del derecho en su estructuración enciclopedista ha tenido su punto de inflexión desde la irrupción del estudio de casos como método de incorporación de saberes para lograr un acercamiento de la doctrina a la práctica empírica y la efectiva utilización de los saberes. En otras palabras, la letra muerta de la ley y de los conceptos jurídicos se transforma en el combustible que activa las respuestas a situaciones de hecho donde hay un conflicto o bien para prevenir el mismo.

Aun reconociendo el indiscutible avance logrado por el método de estudio de casos en la enseñanza del derecho creemos que este concepto ha quedado estático frente a una realidad que no solo es dinámica sino que también es extremadamente cambiante y veloz.

Incluso frente a los nuevos modelos educativos, como los PEI mixtos (Bermnejo y Etchevers, 2020), que permiten la incorporación de nuevas tecnológicas donde la antigua consigna estática se puede volver una consigna secundaria dinámica nacida de la respuesta aleatoria a la consigna primigenia, estos medios no alteran la programática de la estructura de enseñanza en forma totalmente eficiente, al depender de una estructura accesible pero manteniendo la rigidez propia del enciclopedismo y del estudio de casos.

Al igual que la utilización de “atmósferas controladas” para la conservación de determinados organismos vegetales, e incluso la experimentación con ellos, proponemos transmutar el concepto a la enseñanza de casos de estudio jurídicos, tomando como referencia las dos palabras del proceso: “atmósfera” y “control”. En este caso lo que proponemos es incorporar variables de control como sucede en la realidad dinámica de cualquier proceso natural.

En el control de la atmósfera para la conservación o degradación orgánica, lo que se trata de hacer es tener una atmósfera donde se controle el Co₂ (dióxido de carbono) o algún elemento natural de tal forma que la fermentación se lentifique o se acelere según los procesos naturales y la respuesta a determinados agentes a los cuales se exponen los elementos que se desean estudiar.

En nuestra proposición, la cual hemos probado *in situ* con alumnos de forma aleatoria y opcional, es y ha sido utilizar el concepto de atmósfera como creación de un contexto “real” y el de “controlada” como la capacidad del operador educativo para dinamizar las situaciones del caso que permitan un respuesta idónea a la realidad cambiante generada por las respuestas dadas por los alumnos. Todo ello con el fin de lograr que no se agote el caso de estudio en una simple respuesta o en una serie de opciones limitadas como ocurre con el

¹² Abogado y docente de la Facultad de Derecho UBA. Maestrando en la Maestría de Derecho comercial y de los Negocios, Facultad de Derecho UBA y Doctorando en el Doctorado en Derecho en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Coordinador General del Centro de Investigaciones Pacem dependiente de la Maestría en Derecho Comercial y de los Negocios, Facultad de Derecho UBA. Integrante en Proyectos de Desarrollo Estratégico (PDE) de la UBA desde el año 2016. E-mail: setchevers@derecho.uba.ar

¹³ Abogada y docente de la Facultad de Derecho UBA. Magíster en Derecho Comercial y de los Negocios, Facultad de Derecho UBA. Coordinadora del Seminario “Vulnerabilidad y Derecho” del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales “Ambrosio L. Gioja”. Ex. becaria de culminación de doctorado. UBACyT en el Proyecto UBACyT “Derecho, Sociedad e Infancia). E-mail paulaberrmejo@derecho.uba.ar

estudio de casos que es, por definición, estático y limitado.

¿En qué radica la diferencia entre el estudio de casos y el de atmósfera controlada? Mientras que en el primero solo tenemos un corte de la realidad que puede cambiar según especificaciones ya preconcebidas o lineales, pero siempre a través de una delimitación de una realidad jurídica creada o utilizada desde un caso real pero nunca trabajando activamente en el desarrollo de la misma como actores (es necesario recordar que la enseñanza del derecho desde la práctica profesional solo se da algunas facultades y bajo estricta vigilancia de un profesional a través de la atención de situaciones y casos reales y para acceder a esta práctica es necesario estar en etapas avanzadas de la carrera); en el segundo caso, el de “atmósferas controladas”, el estudio de casos se amplía para asemejar el caso a la realidad, el educador o guía educativo va generando por escrito o de forma verbal situaciones propias del proceso de realidad dinámica que afectan el proceso prejudicial o jurisdiccional, y las soluciones que proponen los alumnos son las que van causando diferentes resultados lo cual permite al profesor generar una respuesta *in voce* e ir modificando la atmósfera para que el caso no se agote en sí mismo y adecuarlo lo más posible a un caso real y dinámico como el proceso histórico y jurídico mismo.

En síntesis, el concepto de atmósfera controlada que proponemos se basa en transpolar la detención o aceleración de un proceso natural de degradación de un elemento según los efectos de factores modificadores que queremos estudiar a un proceso de modificación de atmósfera para hacer sobrevivir o finiquitar un caso de estudio, que antaño era estático ante respuestas que modifican la sustancialidad del caso de estudio primario, permitiéndonos a través de este método acercar repreguntas al caso o generar la reformulación del proceso judicial, económico y/o social que requiere una respuesta jurídica y que siempre serán dinámicos, multicausales y que pueden tener diferentes resoluciones, como ocurre con la realidad. Todo ello dándole la oportunidad a los alumnos que no se encuentran en el punto de la carrera que les permita ingresar a la materia “Práctica Profesional” de tener un acercamiento real con la labor profesional, no ya desde es un concepto estático como es el estudio de casos, sino a través de un concepto totalmente dinámico con una multiplicidad de respuestas y de repreguntas según la respuesta propuesta que puede llevar a una infinidad de resultados.

En trabajos presentados por los aquí escribientes en ediciones anteriores de estas Jornadas, hemos hablado acerca de la enseñanza del derecho a través de la posibilidad de trabajar con PEI mixtos para dinamizar la enseñanza (Bermejo y Etchvers, 2020) y también con realidades distópicas (Bermejo y Etchvers, 2018) como disparadores para la creación de un universo de aprendizaje dinámico y diferenciado del mundo real para generar respuestas o posibles respuestas jurídica a problemas que puedan surgir y que necesiten respuestas jurídicas desde la óptica de la construcción y deconstrucción de los conceptos jurídicos pre-adquiridos en una realidad contrapuesta a la propia, pero siempre desde universos estáticos. En el concepto actual proponemos ir un paso más allá hacia el universo dinámico y multicausal.

En este caso proponemos un proceso de creación de una atmósfera en constante dinamismo que permita al educador generar modificaciones de atmósfera controlando la misma y ante las respuestas de los alumnos producir una modificación de la atmósfera, que no se agota el caso en la mera resolución del problema estático presentado, sino que se dé una respuesta a la problematización que podría generar la modificación dinámica creada por la respuesta del alumno y con la cual el educador modifique algún elemento relacionado con la respuesta

primaria en una relación causal aleatoria. Ello nos llevará a requerir de nuevas respuestas o de nuevos enfoques dando al educador un rol democrático en la elección de variables a modificar que deben ir con el temario tratado, pero dándole una suerte de imperator de la realidad de atmósfera controlada, donde sea este quien de los elementos para obtener una solución o varias soluciones finales. Necesariamente el profesor se verá obligado a dar alguna variable que conlleve al fin del caso creado, caso contrario esto nos llevaría a un infinito y el proceso de cognición se volvería sumamente rico pero frustrante, ya que desde Comte sabemos que el educando necesita de algún elemento estable para proseguir en la construcción, deconstrucción o incluso reformulación de un conocimiento.

El control de la atmósfera es una idea superadora del estudio de casos, ya que este último es un recorte de la realidad y las respuestas que pueden generarse son estáticas, y aun en el caso de que se admitan opciones dinámicas estas no generan un cambio en la atmósfera primaria ya que está pre-pautada y las modificaciones posibles generarán otras respuestas posibles también pre-pautadas sean o no expresadas previamente en el enunciado.

Para ejemplificar el método propuesto expondremos un caso en el cual hemos utilizado el estudio de casos de atmósfera controlada.

En este caso le hemos dado al alumnado conocimientos teóricos sobre contratos de financiamiento, previamente hemos estudiado los caracteres de cada uno de los contratos, analizando jurisprudencia en relación a las situaciones sobre las controversias más comunes que surgen de los mismos y trabajando con modelos.

Luego procedimos a crear una atmósfera ficticia y controlada donde tenemos una empresa financiera ficticia por un lado y una empresa deficitaria también ficticia productora de bienes con grandes necesidades de financiamiento. Se han establecido montos y hemos planteado el caso donde la empresa necesita financiamiento dentro de un recorte de la producción tomando un momento estático de la realidad económica, como hace el estudio de casos, dándole al alumno la posibilidad que elija una opción dentro de los posibles contratos de financiamiento para lograr mantener la empresa en funcionamiento y en un estado financiero funcional.

Ante las diferentes respuestas el tener una atmósfera controlada se nos permitió alterar los índices, valores, y montos de referencia, de pago, y de interés de acuerdo a la realidad empírica del momento o a un escenario cambiante con las mejores y las peores proyecciones económicas y a las diferentes opciones que fue tomando el alumno al momento de elegir el contrato que considero más idóneo y cómo las soluciones que se generan prima facie son estáticas al cambiar un elemento en relación a la elección de la solución elegida podemos tener que utilizar otra solución o reformular la elegida en un atmósfera de variables dinámicas como son las tasa de interés, índices bursátiles, cotizaciones, ventas etc.

Este modelo es aplicable a cualquier materia del derecho, no solo aquellas donde se trabaje con cuestiones pecuniarias, donde si bien existe un mayor dinamismo propio por el concepto de valor como un elemento modificable de fácil identificación, sino también en la génesis misma del proceso de atmósfera controlada lo que obtenemos es que ante la respuesta a un caso de estudio, generamos una multiplicidad de respuestas causales no de forma pre-pautada como hace el estudio de casos sin atmósfera controlada (ya que desde nuestra perspectiva es imposible saber todas las respuestas posibles que dispare un caso en el alumnado) sino la creación de nuevas condiciones modificadas por el profesor y que responden a la modificación que se ha creado ante la respuesta del alumno, y que será la que permita generar

una nueva atmósfera de estudio nuevamente modificable.

El profesor tendrá la función no sólo de enseñar contenido sino también de generar la creación y/o simulación de una atmósfera que sea lo más parecida a un escenario real y dinámico que se condiga con la mayor cantidad posible de escenarios que podrían derivar de la respuesta elegida por el alumno.

Según los conocimientos de los alumnos el profesor podrá modificar la atmósfera de acuerdo a las respuestas que vayan siendo esbozadas con los casos y que abarquen una realidad más o menos compleja pero siempre teniendo en cuenta que las respuestas, aun siendo múltiples y casi infinitas, deben ser adaptables en mayor o menor grado al contenido del programa de la materia o de los saberes básicos con los cuales el alumno accedió al curso.

Uno de los problemas con los que nos hallaremos en el caso de estudio de casos de atmósfera controlada, es la necesidad de que el profesor no solo tenga un conocimiento doctrinario, sino, tenga o haya tenido algún tipo de contacto con la actividad profesional habilitante, ya que una de las críticas al estudio de casos es la de generar casos de laboratorio, muchas veces provistos por grandes estudiosos y académicos del derecho pero con escasa o nula actividad profesional por fuera de la educación, cosa muy loable, pero las universidades de derecho además de generar nuevos conocimientos como impulsores de la doctrina, la actualización y creación normativa que responda a una cosmovisión en constante cambio, debe proveer al sistema de operadores jurídicos que se ven obligados a trabajar con una realidad no estática sino dinámica.

En otras palabras, creemos que es posible la implementación de un sistema de respuestas dinámicas y de repreguntas dinámicas, que corresponden de forma causal, donde el profesor sea el selector de estas repreguntas dinámicas de acuerdo a sus saberes, teniendo necesariamente que haber tenido algún contacto con el sistema como operador jurídico directo o indirecto, lo cual no implica bajo ninguna premisa desestimar los recursos que tienen los doctrinarios no operadores, si no todo lo contrario, nutrir a los profesores operadores y a los profesores doctrinarios operadores de las mejores herramientas que generan los doctrinarios para tener mayores elementos al momento de generar estas repreguntas que tienen como causal la respuesta o la modificación de la atmósfera para hacer inviable esa respuesta que en la atmósfera primaria que era válida y proseguir con un caso de estudio dinámico lo más parecido al que el estudiante deberá enfrentarse como operador jurídico.

Bibliografía citada y consultada:

Bermejo, Paula N. y Etchevers, Salvador Francisco José (2020) “La educación en épocas de pandemia. Hacia un proyecto educativo institucional mixto”, ponencia presentada en las X Jornadas sobre Enseñanza del Derecho Universidad de Buenos Aires, eje sobre alternancia entre propuestas sincrónicas y asincrónicas, edición digital realizada en septiembre, octubre y noviembre de 2020, organizada por el Centro de Desarrollo Docente de la Facultad de Derecho UBA. pág. 304 a 309. Memorias del Congreso disponible en : <http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/documentos/2020-memorias-de-ponencias-sobre-ensenanza-del-derecho.pdf> Video disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=PIXD-5ZoHml&list=PL9y1i2ILzxlBrzT_Z_rttPAgPyq0Onrmq&index=31

Bermejo, Paula N. y Etchevers, (2018) “Hacia una nueva técnica educativa distópica en las

ciencias jurídicas”, presentada en la Mesa de Trabajo N° 6 - Trabajo docente en las VIII Jornadas sobre Enseñanza del Derecho realizadas en la Facultad de Derecho UBA los días 3 y 4 de octubre de 2018, organizada por el Centro para el Desarrollo Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Burnham Scott, J., (1987) “The Hypothetical Case in the Classroom”, Journal of Legal Education,

Ihering, Rudolf Von (1994), “Bromas y veras de la ciencia jurídica”, Civitas, Madrid.

Kuehl, R.. Diseño de Experimentos (2001), “Principios Estadísticos para el Diseño y Análisis de Investigaciones”, México. Ed. THOMSON.

Prayones, E. (2006) Las reformas en la Facultad de Derecho, método de estudio y enseñanza del Derecho civil. Revista sobre enseñanza del Derecho 7, Universidad de Malaga.

Rakoff, Todd D. y Martha Minow (2007), “A Case for Another Case Method”, Vanderbilt Law Review, vol. 60, issue 2.

La educación universitaria en tiempos de Covid-19. Impacto de la tecnología en función de la enseñanza del Derecho en Cuba.

Iracema Gálvez Puebla.*
Elia Esther Rega Ferrán.*
Amy Mae Hernández Espino.*

Sumario:

Apuntes introductorios. II. Ventajas y desventajas que ofrecen las TIC's para el proceso de enseñanza-aprendizaje. III. La plataforma *Moodle* como precursora en la aplicación de las TIC's para la educación superior. IV. Impacto del Covid-19 en la educación superior. Alternativas para la continuación y calidad de los procesos educativos. V. La aplicación de las TIC's en Cuba en función de la educación. Experiencias de la utilización de la plataforma EVEA en tiempos de coronavirus. Especial énfasis a la carrera de Derecho de la Universidad de La Habana. VI. Conclusiones.

Resumen:

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones tienen un gran impacto en la educación superior, especialmente en tiempos de Covid-19 en el que han jugado un rol fundamental, pues han revolucionado la enseñanza tradicional, aportando novedosos instrumentos y técnicas que contribuyen en gran medida al perfeccionamiento de este proceso. La situación generada por la pandemia y la consiguiente crisis económica, financiera y social a nivel mundial, impuso la necesidad inminente de buscar alternativas o herramientas que permitan continuar con nuestra vida cotidiana de la forma más cómoda y sencilla posible, en esta tarea las TIC's se erigen como un mecanismo de considerable eficacia para retomar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Cuba la implementación de la plataforma EVEA, como principal vía para retomar el curso académico, supone un paso fundamental en la formación de los educandos, la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana ha sido pionera en dicha tarea, optimizando los recursos que tiene a su disposición para garantizar la calidad en la impartición de la docencia durante el curso 2021.

Palabras claves: TIC's, Moodle, EVEA, covid-19, enseñanza-aprendizaje.

I. Apuntes introductorios:

Las *Tecnologías de la Información y las Comunicaciones* desataron una explosión sin precedentes de formas de comunicarse al comienzo de los años 90. A partir de ahí, la internet

*Doctora en Ciencias Jurídicas, Profesora Titular de Derecho Penal, Criminología y Derecho Procesal Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana. Correo electrónico: iracema@lex.uh.cu ORCID: <https://Orcid.Org/0000-0003-0022-6942>.

*Doctora en Ciencias Jurídicas, Profesora Titular de Derecho Penal, Criminología y Derecho Procesal Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana. Correo electrónico: elia@lex.uh.cu ORCID: <https://Orcid.Org/0000-0003-3395-1905>.

*Estudiante de quinto año de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana. Alumna de alto aprovechamiento perteneciente a la cantera de Profesores Adiestrados del Departamento de Ciencias Penales y Criminológicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana. Correo electrónico: amymae.lex@gmail.com ORCID: <https://Orcid.Org/0000-0002-0589-8687>.

pasó de ser un instrumento especializado de la comunidad científica a ser una red de fácil uso que modificó las pautas de interacción social, lo que condujo a que la mayoría de las universidades a escala internacional apostaran por formar al profesorado en el empleo de la tecnología y por integrarla a las aulas. Con todo esto surge entonces una nueva forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje, pues es indiscutible que en la existencia de esa red de conocimientos que se concibe, está de por medio la computadora y por ende las nuevas teorías sobre la obtención de conocimientos y el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación. (Baena, 2008, P. 3)

Podemos establecer que las *TIC's* son un conjunto de tecnologías desarrolladas que están a disposición de las personas, con la intención de mejorar la calidad de vida y que nos permiten realizar distintas gestiones con la información que manejamos o a la que tenemos acceso. (Moya, 2013, P.2)

II. Ventajas y desventajas que ofrecen las *TIC's* para el proceso de enseñanza-aprendizaje:

La integración de las *TIC's* en el ámbito educativo es actualmente un tema capital desde varias perspectivas, y en todos los niveles educativos. Así, han sido importantes los esfuerzos y múltiples las estrategias para dotar de dichas tecnologías a las escuelas, de forma tal que la mayoría de los estudiantes, cuanto antes, disponga de ellas y puedan utilizarlas en beneficio de su formación. (Bustos, 2011, P. 4)

De acuerdo con un estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico en 2002 (García, 2007, P. 15), las principales ventajas educativas que ofrecen las nuevas tecnologías vienen dadas por la Independencia en tiempo y en espacio, que permite aprender en cualquier sitio y momento, el acceso de todos a la educación, a través de Internet a recursos y servicios educativos en permanente crecimiento.

No obstante contar con múltiples ventajas como las anteriormente expuestas las *TIC's* presentan algunas desventajas o limitaciones, puesto que, requieren un gran esfuerzo y una importante inversión de recursos económicos, implica diferentes roles profesionales que van más allá de los docentes: diseñadores, informáticos, dibujantes, pedagogos, además de profesores/tutores, directores, coordinadores, etc., demanda competencias mínimas en el empleo de la tecnología por parte de los participantes, entre otras.

III. La plataforma *Moodle* como precursora en la aplicación de las *TIC's* para la educación superior:

A nivel mundial se han implementado un número importante de herramientas para la informatización del estudio. Dentro de este sector se encuentra la plataforma *Moodle* que garantiza los aspectos didácticos metodológicos necesarios para lograr un aprendizaje centrado en el estudiante, con posibilidad de incorporarle herramientas que ayuden al logro de los objetivos educativos e instructivos, según la estructura del curso lo requiera. Además, es la designada por la mayoría de las instituciones educativas en Cuba ya que es una de las que actualmente permiten una mayor interactividad con el usuario. (Colectivo de Autores, 2018, P. 15)

Es *Moodle* una plataforma o *software* integrado para el *elearning* o teleformación. Es *software* libre creado por MARTIN DOUGIAMAS. Basó su diseño en las ideas de la pedagogía constructivista que afirman que el conocimiento se construye en la mente del estudiante en lugar de ser transmitido sin cambios a partir de libros o enseñanzas y se apoya en la colaboración entre estudiantes. La primera versión de la herramienta apareció el 20 de agosto de 2002. Es la plataforma de *elearning* más utilizada actualmente en el contexto educativo español, sobre todo del ámbito universitario. (Colectivo de Autores, 2018, P. 16)

Moodle es la más potente herramienta con la que cuentan los docentes en este momento para poder crear y gestionar cursos a través de la red. Permite básicamente subir contenidos educativos, facilitar la comunicación con los estudiantes y gestionar la evaluación de sus tareas de aprendizaje. Esta plataforma además, ofrece la posibilidad de añadir a cada tópico diferentes tipos de actividades en la forma y frecuencia que determine el profesor. La plataforma proporciona un gran número de herramientas y recursos a los profesores y estudiantes que posibilitan la interactividad entre estos para el enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de éstas las más empleadas y conocidas son: el foro, los mensajes, y la tarea, entre otras. (Colectivo de Autores, 2019, P. 153).

IV. Impacto del Covid-19 en la educación superior. Alternativas para la continuación y calidad de los procesos educativos:

El año 2020 marcó un antes y un después para la humanidad. El mundo se vio afectado por una pandemia originada en el continente asiático, en China específicamente, la cual revolucionó la vida como la conocíamos hasta ese momento, obligando a paralizar todas las actividades cotidianas pues desde la fecha, el riesgo de contagio no ha hecho más que crecer, expandiéndose por todo el mundo y comprometiendo la economía mundial, la salud, el turismo, y por supuesto, la educación, la cual sufrió un fuerte impacto pues, ante la imposibilidad de volver a las aulas y recibir las clases de forma presencial, el curso escolar se detuvo en gran parte del mundo, siendo necesario encontrar variantes para la continuación del mismo, generando una variedad de alternativas mediante el uso de diferentes plataformas dependiendo del país o región.

Dentro de la Educación Superior se han buscado alternativas de evolución online. En países de Europa, (Colectivo de Autores, 2020, P. 234) como Alemania y Francia, se han implementado esencialmente dos herramientas, el Moodle y el Proctoring (realización de pruebas monitorizadas fotografías y reconocimiento facial, y habitualmente con información del uso del navegador durante la prueba). Dentro del contexto anglosajón (Colectivo de Autores, 2020, P. 235), nos encontramos diferentes modelos, el del Reino Unido que apuesta por exámenes con apuntes, *tests online*, trabajos o exámenes orales, y, el de Estados Unidos, donde el uso del *proctoring* es frecuente, además de otras alternativas que logran alcanzar el desarrollo en estos tiempos de pandemia del proceso enseñanza- aprendizaje. En México (A.A.V.V, 2020, P. 11), para la Educación Superior se han diseñado un grupo de medidas para dar continuidad a las actividades académicas las cuales se traducen en las modalidades: de enseñanza-aprendizaje, de investigación, de vinculación y de organización y planeación.

V. La aplicación de las TIC's en Cuba en función de la educación superior. Experiencias de la utilización de la plataforma EVEA. Especial énfasis a la carrera de Derecho de la Universidad de La Habana:

En el mundo marcado por las desigualdades sociales en que vivimos, la implementación de las TIC's se convierte en un desafío para países como Cuba y otros de la América Latina que no cuentan con los recursos suficientes para desarrollar a plenitud estas tecnologías y que las mismas se encuentren al alcance de todos, en el caso de Cuba concretamente, debido a las limitaciones que hasta la actualidad y por más de sesenta años, ha generado el bloqueo económico y financiero impuesto por los Estados Unidos desde 1960.

No obstante lo anterior, en Cuba el desarrollo tecnológico se ha puesto a disposición de la educación como política gubernamental, pues es esta un pilar de la Revolución.

Según ROSABAL ROBAINA (2020) *“el modelo pedagógico establecido en nuestras universidades se sostiene en la enseñanza desarrolladora del enfoque vigostkyano que ubica al estudiante como protagonista de su propio proceso de aprendizaje”*. Debe acotarse que el uso de las TIC's - dispositivos móviles, modelo de aula Invertida o el aprendizaje en red- no pone en crisis el método ni el proceso de aprendizaje que adoptamos. Si bien se requiere entrenamiento y capacitación en el uso de nuevos medios de enseñanza y la inserción de profesores y alumnos en esta nueva era denominada la era de la informatización.

EVEA (Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje) son las siglas que derivan del nombre que la Universidad de La Habana le ha dado a su plataforma Moodle. Si bien es cierto que el uso de esta plataforma en Cuba es relativamente reciente, también lo es que la misma ha impactado positivamente sobre todo en el estudiantado, quienes desde la infancia o juventud han interactuado con la tecnología, lo que facilita su adaptación al uso de la misma.

Ante la crisis mundial que ha generado el Covid-19 nuestro país ha tenido que valorar e idear diferentes alternativas para la continuación del proceso de enseñanza- aprendizaje en todos los niveles. En el caso de la Educación Superior la Universidad de La Habana optó por iniciar el curso 2021 en el mes de marzo de forma no presencial, para ello se ha diseñado un modelo educacional apoyado fundamentalmente en el uso de las TIC's, específicamente a través de la plataforma EVEA, que, como explicamos *ut supra*, son las siglas que dicha institución ha utilizado para nombrar a su plataforma Moodle.

La Facultad de Derecho de esta casa de altos estudios apostó por realizar un atractivo diseño de los diferentes cursos (asignaturas que recibirán los estudiantes de acuerdo al lenguaje propio de la plataforma), promoviendo la vinculación de los estudiantes desde etapas tempranas mediante actividades que generen el interés de los mismos por explorar la plataforma y las ventajas que esta puede aportar en la calidad de la impartición de los principales contenidos y, de manera general, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este proceso, los profesores juegan un rol trascendental, y ello fue entendido por la dirección de la Facultad, que, de forma inmediata optó por la creación de un curso de capacitación para los mismos, con el fin de que perfeccionen sus conocimientos en el manejo y explotación de la plataforma, lo que constituye un gran paso de avance que contribuye a

garantizar el éxito de la misma entre los estudiantes, no solo en tiempos en que la presencialidad en las aulas a que estábamos acostumbrados no resulta posible, sino en momentos posteriores donde ésta se pueda restablecer, toda vez que el rol que juegan dichas tecnologías es fundamental y no se puede concebir el óptimo desarrollo de la Ciencia Jurídica desligado de las TIC's.

En correspondencia con lo anterior, se espera que la aplicación de esta plataforma en la Universidad de La Habana y, de forma especial en la Facultad de Derecho, obtenga excelentes resultados, pues, además de los contenidos básicos que forman parte del plan de estudios "tradicional" que va a recibir el estudiante por medio de la plataforma, éste desarrollará o perfeccionará sus habilidades en el uso de las TIC's, lo que a largo plazo resultará de gran utilidad toda vez que el mundo avanza cada vez más hacia la tecnología y la informática, al punto de ser prácticamente inconcebible la vida moderna sin el uso de esta en todas las esferas incluyendo la formación profesional y el desempeño laboral.

Actualmente, cuando el curso académico 2021 se encuentra en desarrollo, se ha demostrado que los objetivos propuestos se han cumplido con creces, porque el proceso de enseñanza-aprendizaje ha mantenido la calidad que lo caracteriza y ha dotado al estudiante de poderosas herramientas para su futuro desempeño profesional, pues, ha recibido además valores que robustecen su formación, entre los que destacan la importancia del estudio individual, la responsabilidad y disciplina ante el estudio, el compromiso y, por supuesto, la solidaridad para con sus compañeros.

El rol del profesor se consolida en el proceso de formación de los educandos, en el cual son fundamentales determinadas habilidades como la creatividad, la búsqueda de opciones ante la falta de presencialidad en las aulas permitió utilizar esta plataforma para poner a disposición de los estudiantes, videoconferencias, audios explicativos por parte del profesor, presentaciones de PowerPoint por cada uno de los temas que conforman los programas analíticos de las asignaturas para una mejor comprensión de su contenido, guías de estudio y de autoevaluación, y demás iniciativas que tributan a la innovación para el diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje y las evaluaciones, de forma tal que las mismas logran una integración teniendo en cuenta los objetivos horizontales y verticales del año académico que se cursa.

La Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana ha superado en gran medida las limitaciones que trajo consigo la pandemia del COVID-19. Los estudiantes reciben los contenidos teóricos de las asignaturas que cursan, se insertan en los organismos del sector jurídico y participan en las tareas de impacto y cualquier otra actividad que genere la esencia de la vida universitaria.

VI. Conclusiones:

- La aplicación de las TIC's deviene fundamental para el desarrollo social en la actualidad, y adquiere especial importancia en el caso de la educación, toda vez que contribuye al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. La plataforma *Moodle* se erige como una herramienta de gran versatilidad y funcionalidad dentro del macro concepto que suponen las TIC's y proporciona a los profesores grandes recursos

para diseñar de la forma más completa y detallada posible los cursos que serán impartidos.

- La pandemia del Covid-19 será recordada también por impactos positivos en la educación en sentido general y especialmente en la Educación Superior, al ser el período cuando las TIC's irrumpieron de manera definitiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje más allá de los medios tradicionales. La planificación, organización y flexibilidad son los elementos fundamentales que permitirán aprovechar los desarrollos tecnológicos y afrontar este reto y otros similares, la creatividad, el ingenio y el compromiso del profesor en esta tarea se erige como requisito medular para obtener resultados de calidad a corto, mediano y largo plazo en el desarrollo del proceso docente-educativo.

Bibliografía:

- A.A.V.V. Impacto del Covid-19 en la Educación Superior en México. Revista de Educación Superior en América Latina, Ciudad de México, México, 2020.
- BAENA JIMÉNEZ, Juan Jesús: Las TIC's: Un nuevo recurso para el aula. Revista digital "Innovación y experiencia educativa". Sevilla, España, 2008.
- BUSTOS, Alfonso y Marcela ROMÁN: La importancia de evaluar la incorporación y el uso de las TIC's en educación. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa- Volumen 4, número 2. Universidad Autónoma de Madrid, España, 2011.
- CABERO ALMENARA, Julio: Nuevos modelos, recursos y diseño de programas en la práctica docente. Ediciones CEF. Madrid, España, 2013.
- COLECTIVO DE AUTORES: Las plataformas de Teleformación. El caso de Moodle. Teoría y práctica. Universidad de Cienfuegos y Universidad Metropolitana de Ecuador. Editorial Universo Sur, Ecuador, 2018.
- COLECTIVO DE AUTORES: La virtualización causada por el Covid-19: recomendaciones para la evaluación. Universidad de Salamanca, España, 2020.
- COLECTIVO DE AUTORES: Manual Moodle 3.5 para el profesor. Universidad Politécnica de Madrid, Gabinete de Tele-Educación, Madrid, España, 2019.
- COLECTIVO DE AUTORES: Usos pedagógicos de Moodle en la docencia universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. Revista Iberoamericana de Educación Nº 60 de 2012, Universidad de Castilla-La Mancha, España, 2012.
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo: De la educación a distancia a la educación virtual. Universidad de Barcelona, Cataluña, España, 2007.
- MOYA LÓPEZ, Mónica: De las TIC's a las TAC's: la importancia de crear contenidos educativos digitales. Revista "Didáctica, Innovación y Multimedia". Universidad Autónoma de Barcelona, Cataluña, España, 2013.
- ROS MARTÍNEZ DE LAHIDALGA, Iker: Moodle, la plataforma para la enseñanza y organización escolar. Revista "Didáctica de la expresión corporal". Escuela de Magisterio Vitoria. Universidad Politécnica de Valencia, España, 2010.
- ROSABAL ROBAINA, Yuniel: La formación integral del estudiante a través del uso de la plataforma de tele-formación EVEA. La virtualización en la Educación Superior. Universidad de La Habana, La Habana, Cuba, 2020.

- WILLIAMS, Stanley: Future and education: technology + teachers. Transforming Education and Training Through Advanced Technologies. Louisiana, United States of América.

La crisis en la enseñanza del derecho y la necesidad de superar el predominio del formalismo jurídico en las facultades.

Esteban E. Maidana¹⁴

Nino inicia su más célebre libro con la frase “El derecho, como el aire, está en todas partes”¹⁵, una afirmación que ha acompañado los primeros años de estudios universitarios de, si no todos, la mayoría de los y las estudiantes de Derecho de Argentina en las últimas décadas. Pero lo cierto es que esta omnipresencia que Nino le atribuye al aire y al derecho puede también extrapolarse a los abogados y las abogadas, dado su insoslayable rol en el funcionamiento del segundo de los antedichos fenómenos. Entonces: los abogados y las abogadas, como el derecho (y como el aire), están en todas partes. Los hay en los tribunales, en los organismos del Estado, en los entes descentralizados, en las ONGs, en los clubes, en las empresas, en las escuelas, en los deportes, en los medios de comunicación, en las facultades de todas las ciencias, de todas las universidades del país, etcétera.

Ahora bien, de esta omnipresencia de los abogados y abogadas en los engranajes de la sociedad, debe derivarse la relevancia (social, política y jurídica) que tienen y tuvieron siempre los procesos de formación de los agentes del derecho, llevado adelante en los claustros de las facultades de Derecho de nuestro país.

I- La enseñanza y el aprendizaje del derecho, desde sus inicios a la crisis actual:

La formación de los abogados y abogadas en Latinoamérica estuvo, en sus inicios, muy marcada por la colonialización y la influencia tanto de la corona española como de la Iglesia católica. En ese sentido, para el ejercicio de la abogacía, los requisitos venían dados por la corona; exigiéndose en las Siete Partidas, (título 16 de la tercera partida, referida al abogado como “quien razona el pleito de otro”) como condición para adquirir el título, el conocimiento del derecho, del fuero o la costumbre; y, prohibiendo su ejercicio a locos, desmemoriados, clérigos y, especialmente, a mujeres¹⁶.

En aquel entonces, quienes quisieran seguir la profesión jurídica podían dirigirse directamente a España y formarse en la Universidad de Salamanca o hacerlo en la Universidad de Chuquisaca (actual Sucre, Bolivia). En cualquier caso, luego de dos años de estudio, debían completar la “Academia de Jurisprudencia”, que se impartía en Chuquisaca o en Buenos Aires (duraba dos años en la primera, tres en la segunda) y posteriormente realizar una pasantía, en el estudio jurídico de un abogado designado por la audiencia para adquirir la práctica forense y entrenarse para un examen final ante el tribunal, examen del que, si resultaban aprobados,

¹⁴ Esteban Exequiel Maidana. Profesor Adjunto Regular a cargo de la Cátedra de “Sociología Jurídica” de la carrera de Abogacía en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Católica de Santa Fe, Sede Santos Mártires. Abogado (UCSF), Escribano Público (UNNE), Profesor en Ciencia Jurídica (UGD), Especialista en Docencia Universitaria (UNAM), Doctorando en Derecho (UNNE). Posadas, provincia de Misiones, Argentina. Mail: estebanmaidana11@gmail.com .

¹⁵ Nino, 2003

¹⁶ Del Solar M. J. y Fibla G. 2004.

derivaba el derecho a inscribirse en la matrícula, acto éste que equivalía a la licencia para abogar¹⁷.

Toda esta circunstancia se modifica en 1872 con el cierre de la Academia de Jurisprudencia de Buenos Aires, que implica un giro copernicano en el modo de enseñar y aprender derecho en Argentina. Ello ocurre tras la sanción en 1868 del Código Civil Argentino, cuando dicho documento se convirtió en el elemento bibliográfico por excelencia del aprendizaje del derecho y del entrenamiento de los abogados argentinos¹⁸, abandonándose el aprendizaje de casos y la práctica profesional supervisada de los años de la Academia de Jurisprudencia de Buenos Aires e inaugurándose el largo período de predominio del formalismo jurídico como rector del proceso de enseñanza y aprendizaje del derecho en Argentina.

Explica Bohmer¹⁹, que la sanción del código, de fuerte corte Napoleónico, tiene por objeto unificar toda la nación bajo una misma ley, para dotar al país de un atractivo importante para la inmigración europea, deseosa de seguridad jurídica y estabilidad en las normas. En esa línea, operó entonces una modificación drástica en la formación de los abogados, quienes pasaron a aprender, fundamentalmente, el Código Civil y su modo de interpretación oficial. Sostiene el citado Bohmer, que “una visión formalista y dogmática del derecho como sistema y como ciencia asegura la homogeneidad de la concepción del sistema de cualquier operador jurídico en cualquier jurisdicción del país. Un solo derecho, una sola interpretación, para una sola una nación bajo la autoridad central de Buenos Aires.”.

Ahora bien, este sistema de enseñanza y aprendizaje del derecho monopolizado por el formalismo jurídico y la enseñanza casi exclusiva de leyes, aun cuando (equivocado o no) hubiera tenido razón de ser al momento de su instauración, se ha mantenido incólume durante un siglo y medio, como si el derecho y el ejercicio de la abogacía en este tiempo no hubiese cambiado en lo más mínimo.

Dicha circunstancia ha derivado en la actual crisis de la enseñanza del derecho, en la que ocurre lo que dijera Schön²⁰ en el sentido de que “lo que más necesitan aprender los aspirantes a profesionales de la práctica es aquello que los centros de preparación de estos profesionales parecen menos capaces de enseñar”. Ello no solo ha sido sostenido por autores representativos como Martin Bohmer o Carlos Lista, sino que ha quedado expuesto con el reconocimiento de la existencia de “áreas de vacancia en la formación de los operadores jurídicos”, en tanto “destrezas y habilidades de los abogados que no son cubiertas en los planes de estudio de las facultades de Derecho, pero que son requeridas en la práctica de los operadores judiciales”, que fueran detalladas por los “Lineamientos para la Mejora de la Formación del Profesional en Derecho en el marco de las Reformas Legislativas Nacionales” de 2017²¹.

¹⁷ Levaggi A. 2006

¹⁸ Se habla en este apartado de “abogados” y no de “abogadas y abogados”, en tanto la profesión y la carrera todavía estaba limitada a los primeros.

¹⁹ Böhmer M. 2003

²⁰ Schön, 1992

²¹ Documento realizado en conjunto entre los Ministerios de Justicia y Derechos Humanos y de Educación y Deportes de la Nación Argentina, en consulta con el Consejo Permanente de Decanos, y la CONEAU, que consistió en un análisis y evaluación sobre la situación actual de la enseñanza del derecho con motivo de la primera acreditación de las carreras de abogacía, ordenada en 2017, tras la inclusión

II- El rol del formalismo jurídico en la crisis de la enseñanza del derecho:

Creemos que la crisis antes referenciada halla un pilar fundamental en el predominio de una enseñanza del derecho practicado desde la perspectiva formalista, lo cual es predominante en las facultades de derecho.

Enseñar derecho desde una perspectiva formalista implica, como explica Duncan Kennedy (2000), que se entienda al razonamiento jurídico formalista como principal herramienta de legitimación del derecho, sosteniéndose desde la facultad de derecho “que el derecho surge de un riguroso procedimiento analítico llamado razonamiento jurídico, que resulta ininteligible para el lego pero que, de alguna manera explica y legitima la mayoría de las normas vigentes del orden jurídico”. Esta cosmovisión del derecho, cuando es sostenida por la facultad desde su claustro docente “enfatisa y prácticamente reduce la enseñanza jurídica a la enseñanza de textos jurídicos, preferentemente la ley y subsidiariamente la doctrina y la jurisprudencia, y prioriza el desarrollo de habilidades cognitivas instrumentales simples”²², donde enseñar derecho significa lograr que los alumnos conozcan las normas y se entrenen en la tarea de “encontrar” las normas que se aplican al caso concreto. Entonces, este modo de enseñanza “no precisa (o expresamente evita) discusiones críticas sobre diversas posibles interpretaciones de la ley o sobre diseños de sistemas jurídicos alternativos, solo requiere docentes que conozcan la ley y puedan transmitir sus contenidos de forma clara”²³.

Como ya hemos dicho²⁴, este modo de concebir la enseñanza del derecho, viendo a la ley y a su interpretación racional (científica) como el elemento fundamental del aprendizaje, casi abstrayendo la norma de las circunstancias coyunturales (sociales, éticas, económicas, etc.), no brinda a los estudiantes las herramientas necesarias para un ejercicio profesional competente una vez egresados. Ello así porque en los escenarios jurídicos reales, en los conflictos y situaciones en los que los abogados y abogadas deben intervenir en su comunidad, los “casos” jurídicos, están profundamente manchados de problemáticas sociales, intereses económicos, sesgos personales, moral (la propia, la del cliente, la del juez) entre otros factores, que impedirán esta aplicación cuasi mecánica de la norma a modo kelseniano.

Por otro lado, entendemos también que este modo de enseñanza y aprendizaje del derecho enfocado en la norma, separa el aprendizaje teórico del derecho de la apropiación de competencias prácticas para el ejercicio de la abogacía, cuando ambos aprendizajes deben transcurrir, indiscutiblemente, como un proceso común²⁵. Esta afirmación es compartida por Kennedy, quien dice²⁶ “las facultades enseñan estas técnicas en forma aislada del ejercicio real de la profesión. Se hace una distinción tajante entre el razonamiento y la práctica jurídicas y uno no aprende nada acerca de la práctica”²⁷.

de abogacía entre las “profesiones reguladas por el Estado cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público” del artículo 43 de la ley 24.521 (Chayer H. y Garsco M, 2019).

²² Lista C, 2012

²³ Bohmer, M. 2005

²⁴ Maidana, E. 2021

²⁵ Celman, S. 1992.

²⁶ Kennedy D. 2000.

²⁷ Sobre este tópico (la carencia de una adecuada formación en práctica profesional) ya se ha alertado en el documento de “Lineamientos para la Mejora de la Formación del Profesional en Derecho en el marco de las Reformas Legislativas Nacionales” (que visibilizó las áreas de vacancia en la enseñanza del derecho). Esta investigación, observó, al igual que Kennedy, una separación importante entre la formación teórica y la práctica profesional

Por último, como otro aspecto a destacar, creemos sostener una perspectiva formalista del derecho desde el currículum y las prácticas pedagógicas de la carrera de abogacía impide ver el potencial crítico y transformador que se encuentra latente en el ejercicio de la abogacía, reduciendo el ejercicio profesional del agente jurídico a un mero elemento del mantenimiento del statu quo hegemónico. Es decir, con este método de enseñanza y aprendizaje se forman fundamentalmente, en palabras de Lista “profesionales y técnicos más acordes con el mantenimiento del orden y la promoción de la ingeniería jurídica y política, que con la generación de cambios sociales y el logro de alguna forma de justicia sustantiva o material”²⁸.

III- Conclusiones: entre avances y cuentas pendientes:

Según la óptica defendida en el presente trabajo, sostenemos que los procesos de enseñanza y aprendizaje del derecho se encuentran atravesando una crisis en la cual, la formación de los operadores jurídicos, no logra dotar a sus egresados de todas las herramientas necesarias para su desempeño profesional. Esta crisis, reconoce algunas causas exógenas al sistema educativo “como son los acontecimientos económicos y políticos que impactaron profundamente en la sociedad durante las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI”, pero tiene fundamentalmente factores endógenos que han contribuido a causarla y profundizan sus consecuencias²⁹.

En ese sentido, creemos que la perspectiva formalista del derecho, protagonista tanto de los planes de estudio, como del currículum y las prácticas pedagógicas de las carreras de abogacía, es una de las causas preponderantes y en ese marco, entendemos que existen algunas discusiones que dar como comunidad educativa, en donde buscar innovaciones en las prácticas y alternativas a este paradigma jurídico podrían redundar en avances para la problemática aquí descripta.

En ese sentido, celebramos la incorporación a los planes de estudio de asignaturas que observan al fenómeno del derecho desde un punto de vista holístico e interdisciplinario, como la Sociología Jurídica, Metodología de la Investigación en Derecho, Teoría del Conflicto, Resolución de Conflictos, etc.; las cuales han ido integrándose a los planes de estudio de las carreras de Abogacía que carecían de las mismas³⁰. Estas incorporaciones contribuyen a que los estudiantes construyan la idea del derecho como un fenómeno social complejo, que excede ampliamente a las normas y a su aplicación mecánica y que requiere de agentes jurídicos formados en un abordaje holístico del derecho.

Ahora bien, sostenemos también que esta aproximación del derecho “duro” hacia otras disciplinas de las ciencias sociales, evidenciada por las universidades en los últimos tiempos con las incorporaciones a las que hicimos mención en el párrafo que antecede, debe ser seguida también por las demás instituciones del campo jurídico. Así, por ejemplo, sería importante que los Colegios de Abogados propicien una apertura hacia nuevas visiones del derecho, más cercanas a la realidad social y a su funcionamiento con, por ejemplo, la creación de institutos referentes a la Sociología Jurídica.

²⁸ Lista C. 2012

²⁹ Lista C 2006.

³⁰ En la Universidad Católica de Santa Fe, la incorporación de Sociología Jurídica y Metodología de la Investigación operó en el plan de estudios de 2019, aprobado en el año 2018 por el Consejo Superior de la Universidad mediante resoluciones N° 7203, 7204 y 7205 para cada una de las sedes en las cuales se dicta la carrera de Abogacía.

Por otro lado, entendemos que resulta una buena iniciativa, la edición por parte del Ministerio de Justicia de la Nación, de la serie de manuales para la enseñanza del derecho, la ética profesional, gestión judicial, entre otros documentos de esta índole, todos disponibles para su descarga gratuita en la página oficial de la biblioteca digital de Ediciones SAIJ³¹, y que representan herramientas de gran ayuda para los y las docentes actuales ávidos por repensar sus prácticas docentes y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por último, creemos que resulta urgente dar lugar en nuestras aulas de derecho, a procesos de aprendizaje desbancarizados, que permitan estudiantes más protagonistas y con un rol activo. En ese sentido, entendemos que la tradicional clase magistral deberá aminorar su presencia, dando paulatinamente protagonismo a metodologías que incluyan el manejo de casos (*case method*, el aprendizaje basado en problemas o las clínicas jurídicas), que acercan mucho más al estudiante a una visión del derecho en acción.

IV- Bibliografía:

- Bohmer, M. La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía (Biblioteca Yale de estudios jurídicos. 1ra Ed. Editorial Gedisa, Barcelona).
- Böhmer M. Metas comunes: la enseñanza y la construcción del derecho en la Argentina (Seminario sobre Educación Jurídica. Petrópolis, Brasil. 2003.) URL: <https://uba.academia.edu/MartinBohmer>
- Böhmer M. Igualadores y Traductores. La Ética del Abogado en una Democracia Constitucional (En Alegre, Marcelo, Gargarella, Roberto y Rosenkrantz, Carlos F. –coords- Homenaje a Carlos S. Nino. Buenos Aires, La Ley, Facultad de Derecho U.B.A. 2008). URL: <https://uba.academia.edu/MartinBohmer>
- Campari S. Enseñar derecho pensando en el profesional del siglo XXI (Academia Año 3 Nro. 5. 2005)
- Celman, S. La tensión teoría-práctica en la educación superior (Rosario. Ed. Universidad Nacional de Rosario. 1992).
- Chayer H. y Garsco M. (cords) Nueva formación para abogados: “Justicia y comunidad en Justicia 2020” (Buenos Aires. Eudeba 2019) URL <http://www.bibliotecadigital.gob.ar/items/show/2196>
- Del Solar M. J. y Fibla G. El ejercicio de la abogacía en América Latina: en la búsqueda de una agenda de trabajo (Centro de Estudios de Justicia de las Américas, Santiago de Chile; citando a Pérez Perdomo, R. -2004-. Los abogados en América Latina. Una introducción histórica. Universidad Externado de Colombia. Bogotá.).
- Freire, P. El Grito Manso. 1 Ed. Mexico. Siglo XXI Editores. 2004
- Levaggi A. Orígenes de la Universidad de Buenos Aires. La academia de Jurisprudencia (UNIVERSIDAD DEL SALVADOR Facultad de Ciencias Jurídicas Facultad de Filosofía, Historia y Letras. IUSHISTORIA Revista Electrónica Nº 3 - Setiembre de 2006, Buenos Aires, Argentina 2006)

³¹ <http://www.saij.gob.ar>

- Lista C. La educación jurídica en Argentina: tendencias y perspectivas (en Rogelio Pérez Perdomo y Julia Rodríguez Torres (comp.) (2006), La formación jurídica en América Latina. Tensiones e innovaciones en tiempos de la globalización. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. 2006 ISBN 958-710-058-1) URL <https://cordoba.academia.edu/CarlosLista>.
- Lista C. Derecho sin justicia Los déficits de la educación jurídica en la socialización de los abogados en Argentina (en La educación jurídica. Retos para el siglo XXI. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Red de Sociología Jurídica en América Latina y en el Caribe, Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales y Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, 2012. ISBN 978-607-424-360-4) URL <https://cordoba.academia.edu/CarlosLista>.
- Maidana, E. Pertinencia en la Universidad De Derecho. La Vinculación de lo Abordado en el Aula con la Problemática Local (En “La enseñanza del derecho en el siglo XXI: desafíos, innovaciones y proyecciones”. Obra Colectiva; cel director José Orler- 1ª ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 2019). URL: <https://universidadcatolicadesantafe.academia.edu/EstebanMaidana>.
- Maidana E. Operadores Jurídicos para el Siglo XXI. En prensa. Revista de Derecho Colegio de Abogados de Misiones 2021. URL: <https://universidadcatolicadesantafe.academia.edu/EstebanMaidana>
- Nino C. S. Introducción al Análisis del Derecho (Buenos Aires, Astrea 2da edición 2003)
- Schön, D. “La formación de profesionales reflexivos” (Madrid. Editorial Paidós 1992)

Nuevo escenario y competencias de la pedagogía universitaria, en la formación académica.

Geovanny Marcelo Mendoza Andramuño.
Jessica Paola Rojas Jaramillo.

RESUMEN.

El objetivo de la presente investigación, es determinar el nuevo escenario y competencias de la pedagogía universitario en la formación académica; la concepción del profesor como transmisor y del estudiante como receptor de conocimientos es sustituida por la concepción del docente como orientador, guía que acompaña al estudiante en el proceso de construcción no sólo de conocimientos sino también en el desarrollo de habilidades y valores asociados a un desempeño profesional eficiente, ético y responsable y del estudiante como sujeto de aprendizaje.

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”.

Kolb (1977) considera: “el aprendizaje como un proceso que permite alcanzar una comprensión de cómo el ser humano deduce conceptos y principios de su experiencia para orientar su conducta en situaciones nuevas, y cómo modifica esos conceptos para incrementar su eficacia”.

Palmer, Montañó 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.

En ese contexto el actual trabajo enfoca al paradigma más adecuado en el sistema de educación superior, al ajustar la formación de sus estudiantes que necesitarán integrarse con éxito al mundo cambiante en el que vivirán, muy distinto del de hace algunas décadas, ya que estas transformaciones, son muy rápidas y de profundas consecuencias.

NEW SCENARIO AND COMPETENCES OF THE UNIVERSITY PEDAGOGY, IN THE ACADEMIC TRAINING.

SUMMARY.

The objective of this research is to determine the new scenario and competences of university pedagogy in academic training; the conception of the teacher as a transmitter and of the student as a receiver of knowledge is replaced by the conception of the teacher as a counselor,

a guide that accompanies the student in the process of building not only knowledge but also in the development of skills and values associated with performance efficient, ethical and responsible professional and of the student as a subject of learning.

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."

Kolb (1977) considers: "learning as a process that allows an understanding of how human beings deduce concepts and principles from their experience to guide their behavior in new situations, and how they modify these concepts to increase their effectiveness".

Palmer, Montañó 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 continually changes its demands and that aspires to professionalize training university, at the same time that it brings the University closer to society and the world of work.

In this context, the current work focuses on the most appropriate paradigm in the higher education system, by adjusting the training of its students who will need to successfully integrate into the changing world in which they will live, very different from that of a few decades ago, since these transformations They are very fast and of profound consequences.

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 estilo de la docencia aparece caracterizado por clases expositivas mal llamadas "Magistrales", donde la preocupación del profesor es transmitir contenidos y entregar una determinada cantidad de tópicos. Esta entrega fría y sin amor, en expresión del Dr. De Zubiría, no motiva al estudiante a incorporarse al proceso de la enseñanza y lo lleva a crear su propio proceso de aprendizaje, y a convertirse prácticamente en un autodidacta o en un deshonesto mental.

Por esta razón todo cambio o toda innovación educacional, así como la introducción de nuevas metodologías deben ser analizadas en el contexto de la concepción teórica que la fundamenta. Es decir, de su concordancia o disonancia con el modelo educativo general en el cual se inserta.

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 la pedagogía universitaria 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. Es decir, de su concordancia o disonancia con el modelo educativo general en el cual se inserta.

II. EL MODELO PEDAGÓGICO Y SU INCIDENCIA COMO PARADIGMA. -

Es importante señalar lo que es un paradigma para poder entender la importancia del mismo y sus posibles efectos, para lo cual según Thomas Kunh: “El paradigma consiste en un esquema básico de interpretación de la realidad, que comprende supuestos teóricos generales, leyes y técnicas que son adoptados por una comunidad de científicos”. Tiene implicaciones en la práctica escolar diaria, pues el paradigma actúa como un ejemplo aceptado que incluye leyes, teorías, aplicaciones, e instrumentaciones de una realidad educativa y pedagógica. Se convierte en un modelo de acción pedagógica, que abarca la teoría, la teoría práctica y la práctica educativa.

Orienta, por lo tanto, la teoría, la acción y la investigación en el aula. Cada momento histórico y cada cultura ha entendido la educación según el modelo de hombre buscado, ya que el fenómeno educativo es sustancialmente humano e impregna y da sentido a su historia. La teoría planteada por el paradigma se convierte en modelo pedagógico al resolver las preguntas relacionadas con el para qué, el cuándo y el con qué, en un nivel de generalidad y abstracción mayor que el del currículo. Fundamentarán una particular relación entre el maestro, el saber y el alumno, estableciendo características y niveles de jerarquización. Finalmente delimitarán la función de los recursos didácticos. El modelo exige, por lo tanto, tomar postura ante el currículo, delimitando sus aspectos más esenciales: los propósitos, los contenidos y su secuencia, el método, los recursos y la evaluación.

La búsqueda de una superación integral con base a la investigación como esfuerzo de articulación fundamental entre las dinámicas didácticas en el aula de clase y la inserción plena del individuo en su entorno. Lo cual le permite inter-fecundar conocimientos científicos y saberes ancestrales, mediante la vinculación con la colectividad que posibilite el desarrollo pertinente de sus competencias profesionales.

En este marco el modelo expresa la identidad filosófica, científica, ética, académica, pedagógica, administrativa y política de la institución, lo que justifica plenamente, las exigencias de los nuevos tiempos, formando profesionales investigadores, idóneos para comprender científicamente y transformar la problemática provincial y nacional, saliendo del claustro universitario para vincularse con los gobiernos de desarrollo local, con las organizaciones de la sociedad civil, con las cámaras de la producción, en fin, con todo el pueblo, al que se debe.

III.- ESCENARIO EDUCATIVO ACTUAL.

Nos hallamos 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.

Actualmente 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.

Estos cambios facilitan la innovación educativa, en la cual los docentes y docentes 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.

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).

IV. FORMACIÓN CONTINUA DEL DOCENTE.

El educador tiene la responsabilidad de enseñar, pero la cuestión es saber si el acto de enseñar termina en sí mismo o, por el contrario, el acto de enseñar es solo un momento fundamental del aprender. Paulo Freire (2002).

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).

V.- COMPETENCIAS ACTUALES 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.

VI.- CONCLUSIONES.

De la presente investigación se desprende una serie de conclusiones relevantes que nos permiten entender el nuevo escenario y competencias de la pedagogía universitaria en la formación académica 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.

- 1.- 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.
- 2.- 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.

- 3.- 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.
- 4.- 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.
- 5.- CLAVIJO CÁCERES, Darwin. (2018). *“Competencias del Docente universitario del siglo XXI”*, Revista ESPACIOS, ISSN 0798 1015.
- 6.- CORDERO BADILLA, María Damaris. PIZARRO CHACON, Ginneth. (2011). *“Estrategias de enseñanza innovadoras: un reto para el docente actual”*, Costa Rica.
- 7.- DE MIGUEL DIAZ, Mario. (2005). *“Cambio de paradigma metodológico en la educación superior”*, Universidad de Oviedo.
- 8.- GRIJALVA, Agustín. *“Reflexiones sobre pedagogía universitaria”*, Quito- Ecuador.
- 9.- HURTADO LARREA, Oswaldo. (1999). *“Sistema de educación superior del Ecuador”*, Universidad Andina, Quito-Ecuador.
- 10.- MAYORGA FERNANDEZ, María José. (2010). *“Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el espacio europeo de educación superior”*, Universidad de Málaga.
- 11.- MONTES DE OCA RECIO, Nancy y MACHADO RAMIREZ, Evelio Felipe. (2014). *“Formación y desarrollo de competencias en la educación superior cubana”*, Centro de Desarrollo de las Ciencias Sociales y Humanísticas en Salud, Cuba.
- 12.- ORTIZ OCAÑA, Alexander. (2012) *“Pedagogía de la educación superior y docencia universitaria”*, Colombia.
- 13.- RODRIGUEZ ROJAS. Pedro. (2003). *“La andragogía y el constructivismo en la sociedad del conocimiento”*, Caracas – Venezuela.
- 14.- SALGADO, Francisco. (2011). *“La nueva institucionalidad de la educación superior en el Ecuador y los requerimientos para los programas de posgrado”*, Quito – Ecuador.

Arte y Derecho: reflexiones sobre la potencialidad de la incorporación de obras artísticas para la enseñanza del derecho político.

Matías Leandro Morales

Introducción

La materia Derecho Político es una de las primeras materias que cursan quienes ingresan a la carrera de Abogacía en la Universidad Nacional de la Matanza, mientras que la asignatura Teoría del Estado también es de las primeras del programa de estudios en Abogacía en la Universidad de Buenos Aires. Estas materias son centrales para la introducción de los estudiantes a la rama del derecho público ya que en gran parte constituyen los fundamentos sobre los cuales se asentarán todas las materias posteriores acerca de la temática. A su vez, los conceptos centrales de la asignatura (Política, Estado, régimen político, formas de gobierno, ciudadanía, etc.), así como la interpretación genealógica de la historia de las ideas políticas en el pensamiento occidental, permiten que la y el estudiante de abogacía se forme de un modo integral en aquello que constituirá su campo de trabajo profesional, es decir, el orden jurídico de un Estado de derecho. Si bien esto último implica un entendimiento formal de conceptos y definiciones reconocidos de forma memorística o lineal a partir de una mixtura de sentido común y lecturas obligatorias, al mismo tiempo cada una de estas cuestiones interpela a los estudiantes en su subjetividad más profunda debido a la presunción de que la materia, como el derecho en sí, desarrolla temas inherentes a los derechos y libertades ciudadanas. De manera que los dos grandes valores que son la base del derecho democrático, la libertad y la igualdad, están en juego en la formación profesional de las y los estudiantes.

Además de las dificultades en la comprensión de los conceptos centrales y de las ideas políticas de los principales pensadores del mundo occidental en el caso del derecho político/teoría del Estado hemos observado a simple consideración (sin aún comprobarlo de forma fehaciente) un divorcio de la población estudiantil respecto al goce, experimentación o consumo (de acuerdo a cómo quiera entenderse) de obras artísticas de distinta índole. De hecho, no se observa una historia de ilustración previa o contemporánea al ingreso en el mundo universitario, excepto aquella que han recibido en la escuela media, pareciendo en especial muy baja la lectura de libros de literatura – incluso los considerados de índole popular o comercial –, la concurrencia a teatros, lugares de exhibición de obras de arte o el conocimiento de películas por fuera del circuito más comercial. Tenemos la intuición (que puede pensarse como hipótesis) de que las y los estudiantes que cuentan con mayor acervo o capital cultural (Bourdieu, 1988) previo son quienes tienen mayor facilidad para la lectura, la interpretación y finalmente la argumentación escrita u oral en las instancias de evaluación. Por esto mismo, la utilización de obras artísticas a partir de su aplicación didáctica en la enseñanza del Derecho nos resulta un modo de alcanzar tres objetivos fundamentales: por un lado, el acercamiento de la población estudiantil universitaria al mundo del arte; por otro, el aprendizaje significativo o profundo de los conceptos e ideas de la materia; por último, la construcción de un y una estudiante comprometido con los valores democráticos.

Perspectivas de abordaje

Cecilia Bixio y Ken Bain defienden una concepción del aprendizaje afín a la cual denominan significativo o profundo. Esta perspectiva entiende que el proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere su significado más relevante y duradero cuando alcanza un nivel de profundidad que le otorga una significación especial a aquello que la y él estudiante ha aprendido. Bain (2007) sostiene que los mejores profesores consideran que el aprendizaje es superficial o tiene poco sentido si no es capaz de producir una influencia duradera e importante en la manera en que la gente piensa, actúa y siente. A su vez, Bixio (2016) argumenta que las artes facilitan el reconocimiento sobre la existencia de parte de las y los estudiantes del deseo de seguir aprendiendo. Dice la autora:

El objetivo de la educación es activar el interés con la suficiente fuerza como para que los estudiantes quieran seguir aprendiendo, disfrutando o emocionándose. En síntesis, los programas de educación artística logran, al crear imágenes sensibles e imaginativas, favorecer la percepción de cualidades que permiten su descripción de manera inteligente, la mayoría de las veces utilizando metáforas y licencias poéticas, estimulando el deseo de seguir aprendiendo y de seguir emocionándose (p. 85)

Asimismo, Bixio (2000) entiende que las estrategias didácticas deben partir de “las construcciones de sentido previas que hayan realizado los alumnos” (p. 38) para lograr alguna significación sobre lo que estamos enseñando. A su vez, Bain (2007) también advierte que los estudiantes “traen paradigmas al aula que dan forma a su construcción de significados” (p. 38). Nosotros agregamos que si queremos conmover el mapa cognitivo y emocional de quien estudia, es decir, si queremos que la y el estudiante puedan aprehender, interpretar, reelaborar y apropiarse de los conceptos e ideas de las distintas asignaturas de la formación universitaria, debemos apelar a estrategias innovadoras que trasciendan a la exposición magistral o el diálogo socrático, entre otros caminos habituales. No estamos diciendo que deban abandonarse estos modos, sino que pueden complementarse con otros menos comunes, pero igual de efectivos; la utilización del arte puede ser uno de ellos.

El aprendizaje significativo o profundo pone el foco en la importancia de la motivación para el aprendizaje. Juan Antonio Huertas (2006) advierte que si pensamos a la motivación debemos tener en cuenta una serie de perspectivas: por un lado, la motivación como proceso psicológico además de un aspecto cognitivo tiene también un componente afectivo y emocional; por otro, en el marco de la situación analizada el sujeto debe tener algún grado de voluntariedad, aunque éste sea más o menos consciente. Asimismo, si consideramos que en las y los estudiantes encontramos una tensión en su deseo de poseer un título universitario y la obligación de aprobar determinadas asignaturas, vemos que hay un aspecto de decisión propia del agente humano, pero que también encontramos un condicionante generado por la estructura institucional y social que lo obliga a actuar de determinada forma. Además, tanto la elección de la carrera como en el hecho de estar en la universidad muchas veces son elecciones hechas sin un grado de conciencia suficiente, sino más bien por el condicionamiento

de procesos familiares, sociales, etc. Si bien las y los docentes poco podemos hacer sobre las causas que han llevado al estudiante a estar sentados en un aula, consideramos que sí tenemos un margen de acción para lograr que la motivación trascienda a la pura obligación programática o dicho condicionante externo y se transforme, en cambio, en una elección personal sobre el gusto y el placer por aprender. Además, si la persona es conmovida en su emocionalidad a través del arte, entendemos que incluso puede lograr un reconocimiento sobre sí misma, el cual puede llevarla al descubrimiento de que su subjetividad ha sido condicionada para elegir una carrera que no le apasiona, ni interesa, a pesar de que tenga un alto reconocimiento social. Pero si efectivamente la y el estudiante quiere ser un profesional de la abogacía entendemos que el arte será una forma de motivarlo e interpellarlo sobre aquello que se está enseñando.

Cardinaux (2014) sostiene que “la poesía dice aquello que las ciencias sociales y el Derecho no son capaces siquiera de poner en voz alta” (p.19), y en su trabajo toma a la literatura como recurso didáctico y “ejemplificación” de las ideas y conceptos de la asignatura. A su vez, Thury Cornejo (2010) realiza un relevamiento crítico de la posibilidad de utilizar al cine, reconociendo algunas falencias respecto a la ausencia de reflexión teórica sobre “...las implicancias pedagógicas del uso del cine” (p. 60). Este autor sostiene que la narrativa cinematográfica permite poner el acento en “...el aspecto dinámico y contextual del fenómeno jurídico” (p. 63) y nos muestra “...una dinámica de las relaciones humanas y sociales” (ibídem). Como insinuamos antes, a través del cine (y del arte en general) se puede apelar a la emocionalidad, logrando de este modo la conmoción e identificación empática de las y los estudiantes más allá de la racionalidad tradicional de la ciencia del Derecho. Coincidimos con Garretson et al. (2018) cuando reconocen la necesidad de una pluralidad de instrumentos pedagógicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas autoras entienden que la variedad en la enseñanza permite un enriquecimiento sustancial en el proceso de educación superior. Ningún método es suficiente por sí mismo para alcanzar los objetivos propuestos en la enseñanza de cualquier rama del derecho.

La pregunta de fondo que motiva este breve análisis es si el arte puede contribuir en la tarea de que las y los estudiantes de Abogacía aprendan y aprehendan aspectos centrales del derecho político con la intención de lograr un aprendizaje significativo o profundo. De ser así, consideramos que la incorporación del arte como estrategia pedagógica puede resultar fructífera para lograr lo que Rorty denomina una educación sentimental (2000b, 2000c, 2000a, 2007, 1998a, 1998b, 1993b, 1991) que complementa y refuerza los aspectos formales requeridos en cada una de las asignaturas. En particular, estamos pensando en la literatura (novelas, cuento, poesía, teatro, crónicas, etc.), el cine, la música y la pintura, todos ellos campos de la creatividad humana que apelan a nuestras emociones. Dentro de los tres objetivos que planteamos en la introducción, esta idea tiene una doble intención: por un lado, lograr una fijación más profunda de los saberes requeridos para la formación profesional, es decir, la utilización del arte como herramienta pedagógica; por otro, la contribución al acervo o capital cultural de cada estudiante de manera de contribuir al desarrollo de un pensamiento crítico que amplíe sus propias perspectivas del mundo del derecho y piense, a su vez, al arte como derecho. En el mejor de los casos, lo último puede significar un estímulo hacia el futuro para continuar con la práctica autodidacta de aquello que llamábamos educación sentimental, lo cual es fundamental si pensamos el acceso a los bienes culturales y el goce del arte como un

derecho humano.

La idea de la educación sentimental de la y él estudiante universitario es parte de una concepción de la educación vinculada a aspectos filosófico políticos que piensan a la cultura como cosmovisión social compartida por la ciudadanía, es decir, la cultura como proyecto de unión social, tanto en sus aspectos apolíneos (orden) como dionisiacos (ruptura). Decíamos que en este punto nuestro autor central es Rorty quien entiende a la educación sentimental como una estrategia para la formación de las personas en la tolerancia y la comprensión empática de las diferencias, el respeto por los derechos y garantías individuales y la lucha contra la humillación de unas personas sobre otras, ya sea porque quienes ejercen violencia disponen del poder de la coacción dentro de una institución (el Estado en su mayor expresión) o porque conviven en un mismo ámbito social y no toleran (quieren segregar o eliminar) los valores morales, filosóficos o religiosos de otras personas que hacen a proyectos de vida divergentes. Si pensamos que las y los estudiantes de abogacía se están formando para ejercer dentro de un orden jurídico democrático, resulta prioritario que posean este entendimiento tanto racional-formal como emocional-informal sobre la existencia de sociedades plurales en las cuales reside de base la concepción de que las personas en su propia condición humana son libres e iguales. Si seguimos el consejo de este autor, la educación sentimental de los estudiantes apelará a su capacidad imaginativa y creativa poniendo el foco en la emocionalidad a partir de la lectura de libros - principalmente poemas, novelas y libros de etnografía o historia -, el análisis de series, películas, obras teatrales o informativos acerca de otras culturas del mundo, en fin, toda una serie de estímulos intelectuales y emocionales relevantes para la enseñanza del derecho. Asimismo, como decíamos más arriba, tenemos la intuición de que las y los estudiantes que mejores herramientas poseen para afrontar la carrera, es decir, logran la permanencia sin mayor dificultad, son aquellas y aquellos que poseen un acervo cultural sólido, el cual han obtenido, por un lado, con una buena escolarización secundaria o media y, por otro, con el estímulo, acceso y disponibilidad de bienes culturales presentes en sus familias de origen. Esto último puede significar una distorsión social respecto a la igualdad democrática en el acceso y permanencia en el sistema de educación superior pública.

Por último, la incorporación del arte para la enseñanza de Derecho Político o Teoría del Estado puede coadyuvar a fortalecer una cultura democrática en el estudiante de Abogacía. La conformación de la democracia como régimen tiene un sentido social e histórico que las personas tienden a no percibir, sino que, por el contrario, asumen que este conjunto de normas e instituciones que rigen a un sistema político es algo “natural” y permanente. Las obras artísticas tienen un gran potencial para conmover sobre los riesgos de la ausencia de la democracia tanto hacia el pasado como hacia el futuro. Las libertades políticas, civiles y sociales de las cuales goza la ciudadanía a partir de normas, instituciones, principios y valores son un asunto fundamental de la enseñanza de estas materias que dan inicio al estudio del derecho público. En definitiva, la consolidación de una educación moral que no sea ni relativista, ni absolutista, sino que trabaje en la formación de una ciudadanía y una cultura democráticas (Camps, 2000; Puig Rovira, Martínez Martín, 1999; Valcárcel, 2000). Como bien dice Camps: “...nos encontramos ante la urgencia de tener que repensar la educación para ver, tanto si se adapta a las necesidades actuales, como si apunta al tipo de persona y de sociedad que son necesarios para que la democracia prospere” (p. 100).

Consideración final

Con esta breve presentación, que es parte de un proyecto mayor de investigación sobre la temática, pretendimos alumbrar algunos aspectos sobre la potencialidad de la incorporación de obras artísticas en la enseñanza del derecho político. Entendemos que esta asociación puede fortalecer y enriquecer al proceso de enseñanza-aprendizaje. Como decíamos, nos inspira un triple propósito: el aprendizaje profundo o significativo de los conceptos e ideas de la materia; el acercamiento del arte a la población universitaria; la promoción de una educación sentimental para el fortalecimiento de una cultura democrática. Compartimos la idea de Camps de que educar “significa (...) incitar a la reflexión, al descontento, a la crítica” (p. 110). Las futuras y los futuros profesionales del derecho deberán trabajar en el marco de un Estado democrático fundado sobre la concepción del imperio de la ley, de modo que el fortalecimiento significativo y profundo de los distintos aspectos del derecho público debe ser un objetivo prioritario en la formación universitaria. La democracia como régimen y como un conjunto de valores sólo puede consolidarse si quienes transitan el mundo jurídico la entienden y la respetan en sus dos facetas.

Bibliografía

Bain, K. (2007), *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, trad. Oscar Barberá, Valencia: Universitat de Valencia.

Bixio, C. (1998), *Enseñar a aprender*, Buenos Aires: Homos Sapiens.

Bixio, C. (2016), *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires: Paidós.

Bourdieu, P. (1988), *La distinción*, Taurus: Madrid.

Camps, V. (2000), “Educación y cultura democrática”, en Giner, S. (coord.), *La cultura de la democracia: el futuro*, Barcelona: Ariel.

Cardinaux, N., La poesía en la enseñanza del derecho, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 16 n° 32, págs. 17-32, Buenos Aires, Argentina, año 2018.

Garretson, H., Krause-Phelan, T., Siegel, J. y Zech Thelen, K., El valor de la variedad para la enseñanza: una guía para profesores, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 2 n° 3, págs. 65-91, Buenos Aires, Argentina, año 2004.

Huertas, J.A. (2006), *Motivación. Querer aprender*, Buenos Aires: Aique.

Martínez Martín, M., Puig Rovira, J. (1999), *Educación moral y democracia*, Barcelona: Laertes.

- Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony, and Solidarity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1991), *Objectivity, Relativism, and Truth*, Philosophical Papers. Volume 1. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1993a), *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos. Escritos filosóficos 2*, Barcelona: Paidós.
- Rorty, R. (1993b), Human Rights, Rationality and Sentimentality, en Hurley, S. y Shute, S. (eds.), *On Human Rights*, New York: Basicbooks.
- Rorty, R. (1998a), *Achieving our country. Leftist thought in Twentieth-Century America*, Cambridge: Harvard University Press.
- Rorty, R. (1998b), *Truth and Progress. Philosophical papers, Volume 3*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1999), *Philosophy and Social Hope*, London: Penguin books.
- Rorty, R. (2000a), La emancipación de nuestra cultura. Relativismo: descubrir e inventar. De la obligación moral, la verdad y el sentido común. Respuesta a Kolakowski. La noción de racionalidad, en Niznik, J y Sanders, J. (eds.), *Debate sobre la situación de la filosofía*, Madrid: Cátedra.
- Rorty, R. (2000b), *El pragmatismo, una versión*, Barcelona: Ariel.
- Rorty, R. (2000c), Universality and truth, en Brandom, R., *Rorty and his Critics*, Oxford: Blackwell.
- Rorty, R. (2007), *Philosophy as Cultural Politics*. Philosophical papers, volumen 4, Cambridge: Cambridge University Press.
- Steiman, J. (2008), *Más didáctica (en la educación superior)*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Thury Cornejo, V., El cine, ¿nos aporta algo diferente para la enseñanza del Derecho?, *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 8 n° 14, págs. 59-81, Buenos Aires, Argentina, año 2010.
- Valcárcel, A. (2000), "Cultura y democracia", en Giner, S. (coord.), *La cultura de la democracia: el futuro*, Barcelona: Ariel.

Cómo enseñar, aprender y transmitir a distancia: Desafío de docentes y alumnos en una nueva era del conocimiento.

Keila V. Nazar*

Introducción

Habiendo transcurrido más de un año desde el comienzo de la pandemia mundial por COVID-19, compartiremos un mayor análisis de lo que ha sido enseñar en esta nueva realidad que no había sido prevista ni pensada y que, según un informe de La Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos. Respecto a la educación objeto de este análisis, la pandemia generó un cierre masivo de las actividades presenciales en instituciones educativas en más de 190 países para evitar la propagación del virus y moderar su impacto. Según las estadísticas del informe para mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en el mundo, dejaron de tener clases presenciales, siendo más de 160 millones estudiantes de América Latina y el Caribe.³²

No obstante ello, actualmente podemos considerar que nos encontramos en el paulatino retorno a la presencialidad, la cual inició primero en los niveles iniciales, de educación primaria y nivel medio, siendo más restrictivo el retorno a la presencialidad en las universidades pero que de todas maneras comenzó gradualmente en este segundo cuatrimestre del 2021.

Si bien la pandemia fue sin dudas una crisis en distintos ámbitos de la vida de las personas, para la educación ha generado una disrupción de los modelos tradicionales de aprendizaje, nuevos desafíos tanto para docentes, alumnos y personal de las instituciones, y debemos tener presente también que en las crisis están las oportunidades: una de las principales, la implementación de sistemas más modernos y el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).

El rol del educador universitario en tiempos de pandemia

Uno de los principales desafíos de los docentes ha sido el de adaptarnos pedagógicamente a esta nueva realidad, lo que conlleva una migración desde las aulas de la Facultad hacia las plataformas virtuales. Esto, que a priori pareciera traducirse en dejar de utilizar el pizarrón y de estar en contacto frente a frente con alumnos para conectarse desde una plataforma a distancia fue un cambio mucho más complejo, entendiéndose también que dentro del cuerpo docente existen distintas generaciones y lo mismo ocurre con los estudiantes. Considero que el trabajo en equipo entre miembros de las cátedras ha sido esencial para sortear estos desafíos. En mi caso, como joven profesional me encontré especialmente interesada en el uso de estas tecnologías y tratando de brindar colaboración. A modo de ejemplificar, el campus virtual de la universidad ha sido una herramienta valiosa para nosotros, desde donde comunicamos vía cartelera las novedades, subimos archivos y el material correspondiente. Allí a su vez, dejamos el link o enlace de encuentro a las reuniones, ya que decidimos mantener las clases mediante

*Abogada distinguida con Medalla de Oro. Docente en Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (U.B.A.) en las materias “Elementos de Derecho Civil” y “Derecho de Familia y Sucesiones”. Email: keilanazar@derecho.uba.ar

³²U.N. CEPAL, UNESCO – (Agosto 2020) “La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19/Education in the time of COVID-19”. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11362/45904>

encuentros sincrónicos, pudiendo interactuar con los alumnos en tiempo real, convencidos en que es la mejor manera de acompañarlos, enseñar y transmitir. Esta última palabra, “transmitir”, advierte un significado especial, buscando “llegar al otro” incluso en la distancia física que genera la virtualidad. ¿Qué implica nuestro rol, el también llamado “arte de enseñar”? Pues el docente “debe estar formándose continuamente para ofrecer la mayor calidad curricular y pedagógica, pero además de todo esto tiene un reto que se considera fundamental, y es el de ser capaz de captar la atención, asombrar y motivar al alumnado dentro del aula, así como dirigir y ayudar a gestionar los tiempos en su aprendizaje fuera de ella frente a otras opciones mucho más gratificantes como las tecnológicas representadas por Internet (...)”³³

Brecha digital y generacional

Con relación al concepto de brecha digital, la Oficina para la Cooperación y Desarrollo Económico –OCDE- lo define como “desfase o división entre individuos, hogares, áreas económicas y geográficas con diferentes niveles socioeconómicos con relación tanto a sus oportunidades de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, como al uso de Internet para una amplia variedad de actividades”³⁴. Implica un problema de accesibilidad, ya que las nuevas tecnologías no llegan a todos los sectores sociales ni espacios geográficos (brecha territorial). Su repercusión es muy amplia y mayormente en el mundo moderno, donde la falta de conectividad incidió directamente en la imposibilidad de aprender en el caso de los alumnos bajo este contexto de pandemia. Si bien es una cuestión que escapa a nuestro rol y posibilidades, han existido casos donde algunos alumnos informaban mediante correo institucional problemas de conexión para ingresar en alguno de los encuentros, en cuyo caso lo contemplamos especialmente, y de allí también la importancia de proveer contenido adicional en el campus (complementario a la bibliografía obligatoria y las clases sincrónicas). Sumado a ello, la necesidad del educador de estar mayormente disponible y online ante cualquier eventualidad.

Respecto a la brecha generacional, la misma supone una distinción motivada en la edad, siendo la distancia que separa a los nativos digitales de los inmigrantes digitales por lo que a la utilización de las nuevas tecnologías se refiere. Mientras que los nativos digitales han nacido y se han formado dentro de la era digital y nuevas tecnologías, los inmigrantes digitales son aquellos que han aprendido a adaptarse al nuevo entorno digital.

Por último, los diferentes usos de internet hacen que las brechas se manifiesten en diferentes planos o dimensiones: en el acceso a la sociedad de la información, en considerar Internet como una macro biblioteca virtual en la que se encuentra todo tipo de información, entre otros.³⁵

Si bien existen estas distinciones, la de la brecha generacional no pareciera presentar mayores dificultades, debido a que en general, aquellos inmigrantes digitales con un esfuerzo mayor

³³BARBERÁ C.J. (2018) “Ser docente: más allá de enseñar contenidos, transmitir experiencias de aprendizaje”. Universidad Internacional de Valencia. Disponible en: <https://www.universidadviu.com/int/actualidad/nuestros-expertos/ser-docente-mas-alla-de-ensenar-contenidos-transmitir-experiencias-de>

³⁴ OCDE. (2001) “Understanding the digital divide”. París. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/understanding-the-digital-divide_236405667766

³⁵ROMERO M, A. M (2020). “La brecha digital generacional”. Universidad de Vigo. España. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/7464144.pdf>

que los nativos, logran adaptarse al uso de las tecnologías y el aprendizaje que ellas conllevan.

La alfabetización digital: nuevos modos de enseñanza³⁶

La alfabetización es un concepto y una práctica social que varía según el contexto cultural y tecnológico vigente en un período histórico determinado. Si bien estos conceptos vienen siendo objeto de estudio desde años anteriores, aún no se ha logrado su implementación íntegra y por eso serán mencionados brevemente a continuación (tomemos en cuenta que todo proceso de cambio se realiza paulatinamente y reviste su complejidad). Dentro de sus diferentes caracterizaciones, la “alfabetización digital o tecnológica”, se presenta como un problema sociocultural vinculado con la formación de las personas en el contexto de la sociedad de la información, que debería considerarse como una meta de las políticas educativas destinadas a la igualdad de oportunidades. Nuestra cultura del siglo XXI es multimodal, esto significa que se expresa, produce y distribuye a través de múltiples tipos de soportes, diversas tecnologías y utilizando distintos formatos y lenguajes representativos. En esta cultura, una persona alfabetizada debería idealmente dominar los códigos, formas expresivas y medios de cada uno de los soportes, tecnologías y demás formas representativas. Es necesario para alcanzar la alfabetización digital, que la misma se vaya internalizando y desarrollando ya desde todos los niveles del sistema educativo: desde las instancias iniciales hacia la educación superior, siendo una necesidad imperativa desde niños, jóvenes, e incluso adultos sin distinción de edades, ya que no solamente la educación ha migrado a estas nuevas formas sino los demás ámbitos y actividades que toda persona desarrolla por el hecho de vivir en sociedad, como lo es el trabajo.

Para lograr estos objetivos existen propuestas pedagógicas globales, una de ellas, el “multialfabetismo, nuevas alfabetizaciones o alfabetizaciones múltiples”

¿Qué cualidades tiene una persona multialfabetizada? Es aquella que desarrolla habilidades para buscar y localizar la información a través de las distintas tecnologías; que posee capacidades cognitivas para transformar la información en conocimiento; capaz de utilizar los múltiples recursos y formas de expresión o lenguajes para comunicarse en los diferentes contextos comunicativos; tiene criterios y valores para la comunicación, hace un uso ético y democrático de la información y el conocimiento.

Los alumnos

Cerrando el presente análisis, presentaré los desafíos y oportunidades que detecto como propios de la experiencia que adquirieron los alumnos, mencionándolo al cierre por una cuestión meramente organizativa y no en orden de importancia de temas, ya que son ellos los protagonistas de los distintos niveles educativos y para los cuales destinamos todos nuestros esfuerzos y vocación. Debemos tener presente que algunas de las dificultades detectadas fueron relativas a la conexión a Internet como ya fue mencionado, o el simple hecho de encontrarse cursando desde sus hogares, tal vez no siendo el lugar óptimo por las tareas diarias propias de cada miembro de una familia. Así veo importante destacar el rol de las familias como apoyo pedagógico presencial y directo en el caso de las instancias iniciales, y en

³⁶ MOREIRA A.M. (2015). “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

la universidad también, en aquellos casos donde seguramente acompañaron y contuvieron a sus universitarios en este contexto.

Encuentro como oportunidades la posibilidad de aprender nuevas formas de comunicación, interacción y la utilización de diferentes plataformas, aplicaciones, que en su mayoría pueden haber sido conocidas previamente pero sin dudas esta experiencia de cursada ha profundizado su práctica académica y profesional en relación a las TIC. En clase fomentamos el encendido de cámaras y micrófonos, siempre y cuando el alumno se encontrare posibilitado para ello, ya que genera una mayor cercanía, interacción, posibilidad de ver sus reacciones y participación directa, además del mayor dinamismo.

Dentro de estas tecnologías, incluimos el ya mencionado campus virtual de la facultad, así como las plataformas de reuniones y el correo electrónico académico como los modos institucionales o formales por los cuales llevamos adelante la cursada. De todas maneras, debemos reconocer el rol de otras tecnologías como las aplicaciones de mensajería instantánea (WhatsApp), redes sociales, mediante las cuales los alumnos lograron generar una interconexión entre sí reforzando sus vínculos entre compañeros de cursada, es decir, que todas ellas han sido relevantes y contribuyeron a la continuidad de la educación en pandemia.

En mi experiencia personal como docente integrante de dos cátedras, siendo una de ellas de una materia perteneciente a las primeras que cursan cuando ingresan en la universidad y la otra avanzada, como es previsible el desafío mayor cada cuatrimestre a distancia se encontraba en la materia introductoria; en ella incluso realizamos un simulacro de examen previo al día de evaluación, para que los alumnos puedan asimilar la estructura de examen y modalidad bajo este sistema, lo cual evita un nerviosismo adicional, teniendo en cuenta que deben saber ingresar y enviar el examen a distancia (a diferencia de la cursada presencial donde responden en formato papel y entregan). Además, al finalizar cada cuatrimestre consultamos por sus opiniones de cursada, y en consecuencia conocemos sus sensaciones directas y detectamos oportunidades de mejora de la experiencia personal de cada uno de ellos. Considero que nuestros resultados han sido positivos.

Conclusión

A lo largo de esta breve presentación, se han expuesto las problemáticas actuales en la educación, principales desafíos como consecuencia de la migración abrupta hacia la modalidad a distancia forzada por la pandemia. La Universidad de Buenos Aires no sólo logró adaptarse sino que también mantuvo su calidad característica, posicionamiento y prestigio internacional, celebrando a su vez sus 200 años de existencia. Esto remarca el orgullo y compromiso especial que asumimos como educadores de esta casa de altos estudios.

Como palabras finales, destaco la importancia de haber seguido conectados desde el primer día de pandemia, garantizando así el derecho a la educación y actualmente esperanzados en tener un buen retorno a la presencialidad, con experiencias nuevas aprendidas tanto para los alumnos como para los docentes. Haciendo una última consideración de nuestra tarea, opino que la misma va más allá de enseñar conocimientos: implica **transmitir, motivar e inspirar**. Soy de aquellas convencidas en que el rol del educador es de los más importantes, considerando sus consecuencias directas y de gran responsabilidad social: somos los encargados de formar profesionales y más que ello, formar personas; ciudadanos éticos, con valores irrenunciables e innegociables, y que a su vez puedan construir sus propios pensamientos y opiniones fundadas para así contribuir a una mejor sociedad.

“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”- Nelson Mandela.

Bibliografía

- U.N. CEPAL, UNESCO – (Agosto 2020) “La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19/Education in the time of COVID-19”. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11362/45904>
-
- BARBERÁ C.J. (2018) “Ser docente: más allá de enseñar contenidos, transmitir experiencias de aprendizaje”. Universidad Internacional de Valencia. Disponible en: <https://www.universidadviu.com/int/actualidad/nuestros-expertos/ser-docente-mas-alla-de-ensenar-contenidos-transmitir-experiencias-de>
- MOREIRA A.M. (2015). “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
- OCDE. (2001) “Understanding the digital divide”. París. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/understanding-the-digital-divide_236405667766
- ROMERO M, A. M (2020). “La brecha digital generacional”. Universidad de Vigo. España. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7464144.pdf>

Gamificación en las aulas universitarias, implementación necesaria después de la pandemia.

Trilce Fabiola Ovilla Bueno.³⁷

“La educación es un arma de construcción masiva”

M. Satrapi

Durante los últimos meses el planeta ha tenido cambios significativos en todas sus áreas. Nuestra forma de vida ha sido modificada completamente, por lo que no es de extrañarse que la manera de entender, ver y vivir la realidad educativa universitaria ha sido también transformada. Esto, como consecuencia directa de la pandemia ocasionada por el virus llamado COVID 19. Las restricciones en materia de movilidad y reuniones impuestas por los Estados para salvaguardar la integridad y salud de los habitantes de sus territorios, obligo a las Universidades a emigrar, implementar o consolidar modelos de enseñanza- aprendizaje a medios virtuales y/o digitales. En este contexto, surge la necesidad imperante de reestructurar la manera en que se transmite o genera el conocimiento en las instituciones de educación superior. Así mismo de hacer una revisión de la pedagogía universitaria en términos generales y de su implementación en términos concretos.

El uso de modelos virtuales en los procesos de enseñanza-aprendizaje ha llegado para quedarse. Como sabemos durante las últimas décadas se ha dado una paulatina incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) a las aulas y a los modelos educativos universitarios. Lo que ha propiciado innovaciones en el área agrupadas bajo la denominación de pedagogías emergentes o pedagogías del Siglo XXI. Al respecto debemos señalar que existen también pedagogías llamadas no institucionales que enriquecen su discurso teórico a través de prácticas educativas enfocadas en resolver la creciente competencia con la que se enfrenta la educación escolar en el hogar, en la ciudad y en la sociedad red, es decir, la pedagogía debe responder a las necesidades de los estudiantes y maestros no solo en el aula, sino también en su entorno. Pues en la actualidad se presenta una creciente y diversificada oferta de educación no formal y un mayor impacto de la educación informal, donde va cristalizando un currículo alternativo, mucho más poderoso y atractivo que el currículo escolar oficial.³⁸

Este currículo escolar oficial casi siempre se había caracterizado por una instrucción directa o formal; la cual es un tipo de enseñanza estructurada basada en una formación conceptual y/o procedimental donde se le proporcione al alumno la información que necesita para obtener un determinado aprendizaje. El docente asume un rol “tradicional” con un control muy amplio en las actividades de aprendizaje y concentración de la información. Lo cual puede estar o no apoyado en las Tecnologías de la Información y Comunicación.

³⁷ Profesora de Tiempo Completo. Facultad de Derecho. Universidad Nacional Autónoma de México

³⁸ Carbonell (2015) Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa

Es por ello que en la actualidad, toman mayor importancia “las pedagogías emergentes que apoyan el proceso educativo de las personas principalmente por medio de la promoción del aprendizaje continuo con tecnología y recursos educativos abiertos ante de grandes volúmenes de información y en contextos de redes de comunicación.”³⁹ Si algo positivo, en materia de educación superior, podemos relacionar con la pandemia vivida es que nos familiarizo con el uso de la tecnología y nos permitió generar nuevas estrategias, así como replantear nuestras formas de enseñar y aprender.

Sin embargo no todo es tan amigable como parece, el acceso a las tecnologías de la Información y Comunicación nos han obligado, en los niveles de enseñanza superior, a implementar modelos educativos no solo innovadores frente a los tradicionales. La construcción de los llamados “andamiajes”⁴⁰ educativos se han vuelto indispensables, para tener un aprendizaje significativo. Para lo cual debemos pensar en la motivación del estudiante para aprender, además de dotarlo de las llamadas habilidades suaves (*Soft Skills*)⁴¹ que complementan a las tan valoradas habilidades duras (*Hard Skills*).

Dentro de la pedagogía universitaria existen diversas posturas teóricas interesantes que se enfocan en diversos objetivos. Tenemos los métodos clásicos como el aprendizaje de descubrimiento, el aprendizaje basado en pruebas. Podemos mencionar los llamados métodos emergentes dentro de los que se encuentran: la indagación en la red, relatos digitales, aprendizaje de construcción. Existe el aprendizaje cooperativo y obviamente al hablar de métodos emergentes tenemos que mencionar la enseñanza centrada en la emoción y la motivación. Sobre todo en esta época que hemos denominado post-pandemia.

El ser humano es un ser social, es un ser que necesita la interacción social y que durante los últimos meses, esta convivencia social ha sido disminuida en su forma presencial. Por ello es que la motivación que se pueda generar en los estudiantes es tan significativa. Esta motivación es responsabilidad del profesor, tanto en aulas físicas como virtuales. Lo cual no es una tarea sencilla pero puede lograrse, en un punto inicial, de manera simple, a través de procesos lúdicos que involucren directamente al estudiante. De esta forma se presenta así el concepto de gamificación⁴².

La cual es la mejor opción para incorporar nuevas estrategias de enseñanza. Pues permite interesar y motivar al alumno a tener una participación activa en su proceso de aprendizaje, así como desarrollar las distintas habilidades suaves tan necesarias en la actualidad para asegura el éxito personal y profesional; Habilidades como creatividad, empatía, solidaridad, resiliencia, innovación, liderazgo, trabajo en equipo, entre otras.

39 Aparicio-Gomez, Ostos-Ortiz (2021) Pedagogías emergentes en ambientes virtuales de aprendizaje

⁴⁰ La idea de andamiaje está relacionada con las teorías de Vygotski (1978) las cuales se basan en una visión constructivista y en el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) que trata de la distancia de lo que el alumno puede resolver por sí solo, y lo que podría realizar con ayuda o guía de un maestro o tutor, de esta manera se encontraría su potencial.

⁴¹ Habilidades subjetivas, difíciles de cuantificar que se enfocan en la manera en que una persona interactúa y se relacionan con otros; las cuales se desarrollan. Las habilidades duras son los conocimientos o capacidades cuantificables que se pueden aprender.

⁴² Es una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional con el fin de conseguir mejores resultados en la propia dinámica del aprendizaje

La gamificación permite abarcar el área de oportunidad que se presentaba en líneas anteriores, el llamado currículo informal, pues permite presentar el currículo formal de manera tan atractiva como el primero e incorpora las ventajas del acceso a la información y a la tecnología con la que contamos actualmente.

Es importante señalar que “de conformidad con la teoría académica que sostiene la base epistemológica de la ramificación como estrategia de innovación docente en el aula universitaria, una clase gamificada debe contar con el ideal de desarrollar el potencial humano de la calidad educativa, para lo que se busca en la dinámica del juego: un aliciente directo que despierte en el estudiantado el interés por aprender; la gamificación, por lo tanto, va buscando la apertura didáctica de establecer un sistema de enseñanza docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del contenido curricular que se desarrolla. El objetivo general de gamificación como estrategia metodológica de la mejora docente en el aula universitaria, persigue incidir en forma positiva a que el estudiantado pueda lograr el cumplimiento a cabalidad de objetivos específicos de aprendizaje, por lo cual el docente debe incentivar a los educandos a aprender por medios gamificados, en los cuales se implemente una eficaz vinculación de los elementos del juego con la acción educativa.”⁴³

En este orden de ideas vemos como la gamificación con lleva un proceso de planeación específico y riguroso. El cual permite alcanzar objetivos de aprendizaje específicos al mismo tiempo que desarrolla habilidades, capacidades y potencialidades de los participantes. La elaboración, diseño e implementación debe ser cuidadosa y planeada. No es jugar solamente, es un juego dirigido de manera específica.

Montanero (2019) señala sobre los diseños de juegos, al interior de un aula, que “los más comunes se resumen en el acrónimo PIR (Puntos, Insignias, Ranking). Los estudiantes reciben puntos por determinados comportamientos o logros de aprendizaje. Los puntos se reflejan en una clasificación, barra de progreso e incluso un ranking que permite comparar a los estudiantes. Ciertas posiciones o logros más difíciles dan acceso a insignias (en forma de medalla, objeto coleccionable u otro tipo de recompensa material). En ocasiones se incorporan, además, avatares que se pueden personalizar a medida que su dueño consigue más puntos.”⁴⁴

La actividad del estudiante debe estar estrechamente supervisada por el docente, la misma debe involucrar, de preferencia, la participación individual y colectiva. La gamificación en las aulas universitarias ha demostrado ser efectiva para facilitar la adquisición de los conocimientos y habilidades que conforman los contenidos curriculares y también para generar ciertas actitudes y competencias relevantes para la formación de la creatividad, el emprendimiento, la capacidad de aprender a aprender, el pensamiento crítico, la competencia social, entre otras.

⁴³ Oliva Herbert. (2016) La gramificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario

⁴⁴ Montanero Manuel (2019) Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo ¿qué hay realmente de innovación?

Existen diversos juegos que pueden ser adaptados a los ambientes virtuales universitarios, Los juegos de escape (*Escape games*) son, a mi juicio, los más idóneos pues su estructura es atractiva para los destinatarios que cuentan con pensamientos complejos y estructura crítica (alumnos universitarios) y son fácilmente adaptables a los diversos currículos académicos.

Los juegos de escape nos permiten establecer diferentes tipos de objetivos; pedagógicos, de cohesión de grupo y de aplicación del método de la clase invertida.

Se les puede definir como “un juego de aventura mental en el que el objetivo es conseguir escapar, los jugadores deberán solucionar todo tipo de enigmas y rompecabezas para ir desenlazando una historia y conseguir escapar. Los juegos de escape de habitaciones pondrán a prueba tu ingenio y habilidad, lo importante en los juegos de escape room online es trabajar en equipo con eso se consigue más dinamismo y ayudan a crear un vínculo entre los jugadores”.⁴⁵

Realizar el diseño de un juego de escape en un ambiente educativo universitario, ya sea presencial o virtual, no es complicado pero si requiere definir varios aspectos, para que sea una actividad que cumpla con los objetivos de aprendizaje deseados. Para lo cual deben contar con los siguientes elementos: dinámica, mecánica, gestión, estrategia, escenario, ficha técnica y recompensas en función del objetivo de aprendizaje.⁴⁶ Utilizar Tecnologías de la información y la comunicación permite hacer más atractiva la actividad académica, utilizar todos los recursos que tenemos disponibles no solo facilita el trabajo sino que permite genera redes de conocimiento más sólidas.

Al respecto de la planeación del juego de escape, solo señalaremos de manera general, como una pequeña guía para hacer un juego de escape: que la dinámica es la descripción de las reglas del juego, debe ser sencilla, clara y específica.

La mecánica consiste en las acciones a realizar, técnicas y mecanismos de control que se usan para convertir en juego una actividad de aprendizaje.

La gestión se enfoca en el seguimiento tanto de la actividad como de los alumnos, lo que nos lleva a hablar de la creación de escenarios, los cuales son básicamente las actividades pedagógicas establecidas en función de los objetivos planteados. Es el contexto que se proporciona a los participantes para el desarrollo de la actividad.

La estrategia busca la motivación del estudiante, se debe centrar en las habilidades que queremos fomentar y en el proceso reflexivo que queremos generar para lograr el aprendizaje significativo.

La ficha técnica es el punto neutral donde unimos la ludificación de la enseñanza con las tecnologías de la información. Las fichas técnicas son las lecturas de códigos QR, los

⁴⁵ Juegos de escape.com (2021) ¿que son los juegos de escape? www.escapejuegos.com

⁴⁶ Ovilla Bueno (2021) Juegos de Escape (escape games), puentes para la implementación de modelos híbridos de enseñanza. (B-learning)

requerimientos de capacidad de los teléfonos inteligentes que utilizaremos, o bien de las computadoras u otros dispositivos móviles; así como la conexión a una red de internet.

Por último las llamadas recompensas van también ligadas con la motivación de los participantes, representan el cumplimiento de los objetivos intermedios y al finalizar la actividad del objetivo final y pueden ser diversas, tales como puntos, reconocimientos, realizar menos tareas, entre otras.

Tanto las clases presenciales como las virtuales pueden y deben utilizar TIC'S, la sugerencia es que lo hagan a través de la gamificación y en concreto con el diseño de juegos de escape, pues como ya explicamos su elaboración es sencilla y el impacto en el aprendizaje es muy positivo.⁴⁷ Si realizamos una correcta implementación de la estrategia de gamificación los alumnos participaran de forma dinámica y proactiva. Y contarán con distintos recursos en la propia actividad, como lo son el trabajar en niveles, retos, y con tareas de bajo y mediano riesgo de fracaso. Lo que, reiteramos, les ayudara a desarrollar sus habilidades blandas, que son cada vez más valoradas en la actualidad.

La pedagogía universitaria debe y está siendo replanteada, debemos dotar a los jóvenes universitarios no solo de conocimientos y habilidades para responder las necesidades actuales, sino para las futuras que son desconocidas. Debemos prepararlos para situaciones, problemáticas y escenarios sin precedentes o referentes previos, la pandemia nos lo ha demostrado. Y debemos hacerlo en ambientes seguros, amigables pero que representen desafíos reales y productivos. El trabajar en equipo, aun en ambientes virtuales genera relaciones sociales, las cuales son tan necesarias en esta etapa de la humanidad.

Consideraciones finales

La misión de las universidades es clara: impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura.⁴⁸ Por ello es una corresponsabilidad de docentes y alumnos el trabajar de manera conjunta y global. Esto nos lo permite la llamada era digital en la que vivimos. El punto de convergencia puede ser la gramificación como implementación pedagógica en las aulas universitarias después de la pandemia.

La finalidad de utilizar la gramificación en un nivel de educaron superior es permitir el desarrollo, mejora y/o, pulimento de habilidades con las que contamos los universitarios, o en su caso el fomentar el desarrollo de ellas mediante la resolución de distintos retos o desafíos que propician la cooperación entre pares y al mismo tiempo permiten aceptar posibles situaciones de fracaso y frustración que son parte de la vida, generan resiliencia.

⁴⁷ Idem

⁴⁸ Misión de la Universidad Nacional Autónoma de México

Lo más importante, es que consideramos, que la gamificación utilizada en las aulas permitirá reforzar las habilidades sociales de nuestras comunidades universitarias, además de los beneficios antes expuestos. Lo que coadyuvará a la más rápida recomposición social después de la pandemia del COVID 19. Esto sin importar el sistema de enseñanza en el que se implemente; escolarizado (presencial), a distancia (asincrónico y/o en plataforma), virtual (sincrónico) o híbrido. (*b-learning*)

Fuentes de Consulta

Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (Coords.), Tendencias emergentes en educación con TIC. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.

Aparicio-Gomez, Ostos-Ortiz (2021) Pedagogías emergentes en ambientes virtuales de aprendizaje. Revista internacional de pedagogía e Innovación educativa. Número 1. Consultado 15 de Octubre 2021 <https://editic.net/ripie/index.php/ripie/article/view/25>

Carbonell, J. (2015). Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa. Barcelona: Ed. Octaedro. Consultado 16 de Octubre de 2021. http://investigacionpedagogicaunam.weebly.com/uploads/1/0/8/8/10888154/pedagog%C3%82Cas_del_siglo_xxi__alternativas_para_la_innovaci%C3%B2n_educativa_-_jaume_carbonell_sebarroja_-_2015_.pdf

Montanero Fernandez Manuel. (2019) Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo. ¿qué hay realmente de innovación? Ediciones Universidad de Salamanca. Consultado 15 de Octubre 2021. <https://revistas.usal.es//index.php/1130-3743/article/view/teri.19758/20104>

Oliva Herbert. (2016) La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. Realidad y Reflexión. No. 44. San Salvador. Consultado 16 de Octubre de 2021 <http://redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/3182/1/>

Ovilla Bueno Trilce (2021) Juegos de Escape (escape games), puentes para la implementación de modelos híbridos de enseñanza. (B-learning) II Congreso Iberoamericano de docentes. Formación IB. España. Consultado el 17 de Octubre de 2021. <http://formacionib.org/noticias/?> Programa-de-conferencias-y-talleres-II-Congreso-Iberoamericano-de- Docentes

Pandemia, docencia y tecnología.

Ivana Quinteros⁴⁹

No haría ningún aporte novedoso si inicio estas reflexiones destacando los desafíos que trajo consigo la pandemia mundial generada a raíz de la aparición de la COVID 19. Nada habría de especial en mencionar cómo todos los órdenes habituales de la vida se vieron afectados, entre ellos la educación. Ni les asombraría que mencione las dificultades con las que tuvimos que enfrentarnos los docentes de la Facultad de Derecho a la hora de seguir dando clases bajo esa nueva normalidad, tan distante de la que habíamos vivido como alumnos y que hasta entonces replicábamos como profesores.

En el principio fue el caos⁵⁰: tan cierto en el origen del universo como en este microespacio. Al comienzo reinó la incertidumbre y la confusión; el no saber por cuánto tiempo duraría esta ausencia de las aulas, si era más conveniente esperar el retorno a la facultad o comenzar a plantear otras posibilidades para cumplir con los ritmos impuestos por el calendario académico.

Tímidamente se empezaron a plantear las primeras herramientas. El envío de algún material por correo electrónico fue una de las opciones para superar esos momentos iniciales, pero estaba muy lejos de resultar el método más seductor como esquema de enseñanza. Pronto el Campus Virtual⁵¹-ese lugar que se sabía que existía, pero pocos se atrevían a dominar- empezó a recibir a nuevos visitantes y a evidenciar una dinámica distinta. Claro que el tour no fue sencillo. Desde conocer y activar los correos electrónicos académicos hasta superar la tediosa carga del material bibliográfico, pasando por el acompañamiento de tutoriales que nos orientaran en la tarea, se debió atravesar todo un proceso de aprendizaje. Sólo que, esta vez, los alumnos éramos nosotros.

Con los textos a disposición y la posibilidad de comunicarse por escrito, tanto en el intercambio de emails, como mediante las publicaciones generales vía la Cartelera del Campus Virtual, el contacto con el alumno se tornó posible como así también acercar el contenido de cada eje. Pero aún estábamos a años luz de aproximarnos siquiera a lo que era el dictado de una clase. Llegó el momento de buscar algo más. Así fue cómo la tecnología y las redes sociales se convirtieron en el nuevo “espacio áulico”.

El vocabulario docente se llenó entonces de nuevos monosílabos. *Zoom, Meet, Chat, Face, App, Reel* poblaron la comunicación dando lugar a un nuevo lenguaje que trastocó la forma de transmitir los mensajes, y con ello a sus mismos usuarios.

Así se armaron grupos de *Whatsapp*, consultas vía *Facebook*, historias en *Instagram* para fomentar una mayor cercanía en el lazo profesor-alumno. Pero sin lugar a dudas fueron los dos primeros -el *Zoom* y el *Meet* como plataformas destinadas al desarrollo de reuniones virtuales- los que nos permitieron volver a experimentar el dictado de una clase lo más parecido a lo que era antes de marzo de 2020.

Y una vez más volvimos a ser alumnos. Tuvimos que aprender a generar una reunión y a comunicarla, a compartir nuestra pantalla, a manejar el micrófono y, cuando no, a lidiar con los problemas técnicos siendo advertidos por el recurrente mensaje de que nuestra conexión

⁴⁹ Docente de Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal (UBA).

⁵⁰ Frase de la Teogonía de Hesíodo, como momento que antecede al orden

⁵¹ www.derecho.uba.ar

es inestable. ¡¿Cómo si no nos hubiésemos percatado de eso con sólo observar “congelados” a todos los participantes de la videollamada?!

Sin embargo, fue posible superar esa dificultad también y habituarnos a estas reuniones vía *Zoom* o vía *Meet* que no sólo se transformaron en el salón de clases, sino también en los nuevos estrados de los tribunales, recintos parlamentarios, ámbitos de científicos y hasta en el canal para las más variadas reuniones; desde las del consorcio del edificio hasta la de padres del colegio.

Pero como nada es sencillo, la docencia en tiempos de pandemia también se vio inmersa en esa dinámica propia de las comedias costumbristas, donde el protagonista, tras superar una adversidad, debe pronto enfrentar otra.

El mensaje podía ser comunicado en directo, en esa hora y media de duración pautada para cada jornada. Teníamos asegurada la presencia del emisor; de eso no había duda: éramos nosotros. Pero ¿acaso podíamos asegurar que del otro lado alguien recibiese lo que decíamos? Con esto no me refiero tan sólo a la presencia del alumnado, difícil de certificar cuando el porcentaje que enciende las cámaras en las clases es de tan sólo un dígito. Me refiero a que ya no contábamos con la posibilidad de saber si lo que explicamos se entiende, de comprender gestos y miradas, signos de interés o de aburrimiento o incluso de tener el *feed back* de un pequeño chiste inserto en el discurso para distender y divertir a la audiencia.

El último desafío sería entonces experimentar con nuevas estrategias que otorgaran vitalidad a la clase, recorrer nuevos caminos y emplear nuevas herramientas. Y he aquí donde prefiero sumar mi aporte, que no es tanto la conclusión de un proceso sino más una travesía en constante desarrollo.

Al igual que ese primer paso que damos de bebé, no aprendemos solos a caminar sino tomados de la mano de otro. En mi caso, ese otro fue el CITEP -Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía- de la Universidad de Buenos Aires que, a través de los diversos cursos y talleres que ofrece, me permitió acercarme a conocer nuevas formas de ser docente en la virtualidad⁵².

Así hubo que problematizar, inspirar y crear desde otro ámbito, reconfigurando el rol del docente y del alumno interactuando con un mensaje que no es unívoco y lineal, sino en un diálogo en donde el conocimiento se construye, no se imparte.

Sé que no digo aquí nada nuevo. Cientos de autores y miles de obras me preceden en la filosofía de la educación. Pero son muy pocas las dedicadas a mencionar los ejercicios concretos para poner esas ideas en acción.

Lo primero fue pensar en un diagrama distinto. Optar por reducir la bibliografía a aquellos contenidos que mejor nos ayudan para expresar los conocimientos de cada área. De nada sirve llenar las carpetas de cientos de artículos y páginas de libros que nunca leerán, ni tendremos tiempo nosotros de analizar.

Pero a la vez, es necesario que la propuesta no se limite a la misma rutina de brindar tan sólo texto. Nunca fue más oportuna la expresión de que “una imagen vale más que mil palabras”. La comunicación se canaliza por muchos otros lugares. En estos asuntos, la imagen es fundamental. Los diseños simples, atractivos y originales pueden motivar mucho más que los

⁵² En particular, asistí a los cursos “Enriquecer las aulas con materiales educativos digitales”, desarrollado entre el 26 de mayo y el 29 de junio de este año, y “Ser docente en la virtualidad: ¿con qué estrategias?”, dictado entre el 1 de septiembre y el 6 de octubre pasado. Los cursos se pueden consultar en citep.rec.rec.uba.ar

más galardonados escritos jurídicos. Aquí puedo mencionar el uso de infografía, mapas conceptuales, fichas, líneas de tiempo, dibujos, y hasta pequeñas animaciones. Las opciones y los sitios se cuentan por miles. Se pueden hacer videos con *Animaker*⁵³, mapas mentales con *Mindomo*⁵⁴ y hasta presentaciones interactivas con *Genially*⁵⁵.

Debo admitir que esta última es mi preferida por su estilo simple, intuitivo y por la variedad de formatos, estilos y herramientas que proporciona. Las presentaciones no sólo permiten la utilización de texto e imágenes, sino que también habilitan la incorporación de audios explicativos, videos de *YouTube* y enlaces a otras páginas web o recursos (por ejemplo, a alguna norma publicada en infoleg.gob.ar o a la jurisprudencia de cij.gov.ar).

Las presentaciones pueden ser empleadas de muy distintas maneras, según cómo se diagrame el eje que se quiera abordar, pues puede darse su acceso al alumno para que cada uno la recorra por sí mismo o bien como esquema organizativo de una clase. Además, la alternancia entre imágenes y explicaciones, entre juegos y videos, le brinda mayor dinamismo a la clase, eludiendo esa monotonía clásica propia de la clase magistral.

Estos nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje son la antítesis de esas jornadas donde los saberes provenían de un profesor que monologaba ante un auditorio pasivo que sólo se limitaba a oír. Ahora se trata de un ejercicio compartido. Propuestas que animan al juego; estudio de casos que no sólo se pueden leer, sino también ver y vivir; materiales interactivos que los llevan a perderse por el ciberespacio, en un recorrido que no es rectilíneo sino como un tejido que se expande más allá de una unidad conceptual. Todos ellos conviven en este paradigma, que también nos obliga a despojarnos (al menos a mí) de algunos prejuicios, como suponer que las redes sociales sólo están orientadas a la frivolidad. ¡Cuánta ceguera!

Facebook no es sólo un lugar para encontrar a personas que hace años que no vemos, sino también un lugar para compartir ideas y generar foros de debate. *Instagram* no sólo sirve para subir fotos de a dónde fui a cenar o cuánto ejercicio hice una mañana, sino también para interactuar y hasta jugar. El “Hazme una pregunta”, “di si mi afirmación es verdadera o falsa” o “¿cuál te gusta más, éste o aquél?” que nos brinda *Instagram* son también formas de juego, de diálogo y de mutuo conocimiento.

Tampoco *YouTube* el canal de donde saco una receta de cocina o un tutorial para saber cómo pasar de pantalla en un video juego (al menos, no solamente). Es un sitio de donde extraer las más variadas publicaciones. Un juicio real o un caso ficticio; una charla de un docente o la dramatización de un crimen son ejemplos estupendos como incentivos del conocimiento. Sin ir más lejos, las mismas plataformas de ocio como *Netflix* o *Amazon* son también sitios perfectos para hallar material para nuestras clases pues sus series y películas son otros de los tantos canales narrativos en donde se hace posible la comunicación.

El método de casos no es ninguna novedad, pero por lo general estuvo limitado al breve relato en una hoja. Hoy puede ser abordado desde la imagen y el sonido y la imagen generando una experiencia que no sólo se lee, sino que se ve y escucha.

Hemos aprendido que nuestro cerebro se motiva mucho más cuando escuchamos una historia que cuando sólo se nos transmiten datos aislados. El *storytelling*⁵⁶ es una técnica que

⁵³ www.animaker.es

⁵⁴ www.mindomo.com

⁵⁵ www.genial.ly

⁵⁶ Los últimos avances en este campo se desarrollan mucho más allá de la elaboración de una narración. El *transmedia storytelling* ahora introduce un nuevo concepto en donde el relato se va construyendo

comprende muy especialmente esa habilidad humana y, valiéndose de ella, busca seducir y comunicar un mensaje con vistas a que perdure en la memoria. Hacer narraciones cautivantes no es tarea fácil, pero es un reto que como docentes tampoco debemos enfrentar solos.

El hacer partícipe a los alumnos en el armado, integración y creación de los contenidos es parte del proceso de enseñanza, y quizá también un muy buen método de evaluación. En lugar de ser nosotros quienes tengamos que buscar la escena de una película en la que se aplique una pena y distinguir qué finalidad tiene en el caso, sean ellos quienes tengan que hallar un ejemplo filmico que refleje el sentido retributivo de la pena. O quizá armar una historia en la cual el protagonista se enfrente a un determinado problema diagramando qué vías jurídicas le concede nuestra legislación para resolver su situación. Podría tratarse de un incumplimiento contractual, de un padre que no pasa alimentos, un viaje cancelado por la pandemia, y tantos otros ejemplos de la vida real. Incluso, uno de los esquemas de seguro más cautivante, y que tuve ocasión de experimentar en uno de los cursos que evoqué, son aquellas historias del estilo “Elige tu propia aventura” en donde los caminos que atraviesa el personaje y la conclusión del relato dependen de las elecciones que va haciendo el lector/espectador a lo largo del recorrido. Dependiendo del soporte que se elija utilizar, esa interactividad no sólo se puede limitar a la selección de una opción entre dos o más posibilidades, sino también incluir pequeños juegos o tareas que superar, similares a los clásicos *escape room*.

El derecho no es sólo un compendio de normas que se deban aprender, analizar y aplicar. El derecho es uno de los tantos modos de abordar y entender la sociedad. Como tal, su enseñanza no puede permanecer aislada de los cambios que en ella se producen y en el modo en que alteran la relación de sus actores. Los medios, los roles, los tiempos y la forma de comunicarse han cambiado, y eso ha exigido también modificar la forma de enseñar y de aprender.

El fenómeno que tuvimos que atravesar el año pasado nos obligó a rever y transformar una realidad instaurada hacía mucho tiempo, con la que habíamos aprendido y con la que también enseñábamos. Nos daba seguridad y comodidad.

El camino no fue fácil. Hubo que hacerlo rápido y en la marcha, descubriendo y tropezando, cuestionando y aprendiendo. Se avanzó muchísimo, pero es mucho también lo que aún se puede hacer. El horizonte es sumamente amplio y las opciones abundan. La enseñanza no es una actividad que tenga un final: es siempre un proceso, es siempre un andar.

desde diferentes ópticas y recursos, con la intervención de diversos actores. Trasladado al ámbito docente, ya no es el profesor el que elabora el material sino que se lo hace de modo colectivo junto con el alumnado, dialogando, debatiendo, experimentando, jugando. Se incorporan otras técnicas y formatos, como el documental, el juego, hasta el cómic.

¿Pueden las redes sociales ser herramienta de enseñanza universitaria?

Rodríguez Romero, Matías Germán⁵⁷

Villafañe Calvo, Abril Valentina⁵⁸

Resumen

Como estudiantes somos conscientes de la importancia que va ganando el internet en nuestras vidas, y dentro de ello, las redes sociales. Día a día van invadiendo nuestra esfera personal y la educación no es una excepción a ello. Pero esto ha pasado a tener una jerarquía mucho mayor a causa de la pandemia que hemos estado atravesando en los últimos meses.

En tal sentido, la enseñanza ha debido modernizarse a gran velocidad en el último tiempo, y dentro de los mecanismos para mantener el interés de los alumnos y enseñar de maneras distintas a causa de la virtualidad, el uso de redes sociales fue una herramienta vital en nuestro desempeño, convirtiéndose en un instrumento de gran utilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje, y no en una mera pérdida de tiempo.

En esta ponencia expondremos nuestras experiencias como alumnos adscriptos a cátedras correspondientes a la carrera de abogacía en la Universidad Nacional de San Juan que se atrevieron a utilizar las redes sociales como medio para la enseñanza de parte de el currículo universitario, teniendo en miras la creación de un proyecto de extensión que permita que materias claves de la carrera puedan contar con estas herramientas de una forma que beneficie al aprendizaje del estudiante y perdure en el tiempo creando un compromiso y participación fructífera.

Palabras claves: ENSEÑANZA - REDES - PANDEMIA - PROYECTO

Introducción

Es de público conocimiento que la situación sanitaria que atraviesa el país y el mundo entero develó una serie de problemáticas que debía enfrentar la educación universitaria, en este caso, para su subsistencia.

Consideramos desde nuestra experiencia, que las universidades argentinas no se encontraban con una base estructural para afrontar la contingencia. Aun así, debemos destacar que muchas de ellas trabajaron sin cesar para disponer sus entornos virtuales, acompañar y guiar a los docentes, así como evaluar distintas alternativas para que ningún estudiante quede fuera según sus posibilidades tecnológicas y familiares.

Esto transparenta la necesidad de los estudiantes de diversos estímulos y métodos de enseñanza que los hagan conectarse más con el currículo universitario. Es por ello que

⁵⁷ Estudiante avanzado de Abogacía en la Facultad de Ciencias Sociales. Becario de Investigación en la Universidad Nacional de San Juan. Contacto: rodriguezmatiasgerman@gmail.com

⁵⁸ Estudiante avanzada de Abogacía en la Facultad de Ciencias Sociales; Universidad Nacional de San Juan. Ponente y ensayista publicada. Contacto: abril.villafane99@gmail.com

evaluamos la posibilidad de llevar los contenidos académicos al espacio donde la mayoría de los jóvenes universitarios pasan su tiempo, las redes sociales.

Si bien las redes sociales, a menudo, son vistas como una herramienta de entretenimiento o una mera pérdida de tiempo, estos últimos años han ido en alza en cuanto a creación de contenido educativo. Inspirados en este movimiento, nos animamos a crear diversos proyectos teniendo en mira la difusión de conocimiento de tipo legal a través de redes sociales como Instagram y YouTube.

Siguiendo este hilo, en el pasado hemos hablado de la necesidad de alternativas de enseñanza, y de nuestras implementaciones de las mismas, así como la dificultad que se presenta frente al sistema tradicional de impartir clases con el que contamos.

Es por esto que “como punto de partida nos centraremos en el sistema educativo al cual hemos accedido a lo largo de nuestra formación académica como estudiantes de la carrera de Abogacía en la Universidad Nacional de San Juan, notando una problemática en torno a los vínculos que se desarrollan tanto entre los estudiantes, como así también en la relación Estudiante/Docente. Centrándonos en la relación con nuestros pares nos encontramos en un campo donde lo que predomina es el individualismo, el egoísmo y la falta de empatía. En consecuencia, estos actos acrecientan la brecha comunicacional entre nosotros. Otro de los conflictos que percibimos es la monotonía en cuanto al aprendizaje tradicional. En referencia a la relación Estudiante-Docente destacamos como rasgo característico, la automaticidad del proceso enseñanza-aprendizaje, en ese sentido podríamos compararlo con un sistema productivo de fabricación de cosas, en el cual cada trabajador (Profesor) aporta una parte para la confección del producto (Alumno).” (Villafañe & Gonzalez, 2019, p. 377)

Punto de partida

La tecnología de la llamada “Web 2.0” hace tiempo que dejó de ser el futuro para ser el presente. Hoy en día la participación en internet parece imposible sin la interactividad a la que estamos acostumbrados. Al mismo tiempo, esto se ha vuelto un sector de gran importancia en nuestras vidas; y, para aquellos que han encontrado en ella una oportunidad de trabajo, se ha vuelto el eje de mayor importancia.

En tal sentido, las universidades no se han encontrado aisladas en esta evolución y se han vuelto una parte más de este universo. Sea a través de los “MOOCs”, cursos masivos online que se imparten a miles de personas en simultáneo; sea a través de las plataformas propias de enseñanza que las universidades han generado para impartir clases extra o complementarias; o sea a través de la generación de contenido educativos en sus propias redes sociales. Esto se había vuelto la norma aun sin la circunstancia de la pandemia que hoy atravesamos, y por un motivo claro de necesidad.

“Los alumnos de nuestras facultades ya vienen con la tecnología en sus bolsillos y sus mentes. (...) [E]l uso de la Internet, juegos, redes sociales, etc. se ha convertido en una de las actividades de ocio más frecuentes de los alumnos. (GABELAS, 2010)” (en Ayerdi, Dasilva & Galdospin; 2011; pp. 137-155)

Un estudio en Estados Unidos, realizado en el 2012 en la Universidad Estatal de Jacksonville, arrojaba desde entonces ciertos resultados sobre el uso de redes sociales en el campus, tanto

como herramienta educativa y de socialización. De las 23 horas que acusaban de utilizar las redes sociales, afirmaban utilizar un promedio del 16% del tiempo en actividades educativas. Asimismo, afirmaban que las redes sociales facilitaban el trabajo en red, solicitaban un mayor número de actividades en redes educativas (como charlas, cursos o congresos), aunque sí se mostraban escépticos respecto a la función educativa de redes sociales, no obstante optimistas, afirmando que había mucho potencial en las mismas para la enseñanza de herramientas. (Taylor, King & Nelson; 2012; pp. 32-33). Esa es la realidad en la que nos encontramos.

“La Universidad se enfrenta a aulas llenas de jóvenes digitales que demandan una nueva tipología de enseñanza. Los estudiantes universitarios actuales pertenecen a una generación digital, que ha crecido bajo la influencia de lo audiovisual (...). Su forma de relacionarse, comunicarse, estar informado (...) es a través de la Red.” (Ayerdi, Dasilva & Galdospin; 2011; pp. 137-155)

Y el año pasado, en un contexto en el que las aulas se encontraban cerradas, y las actividades se tuvieron que convertir a la virtualidad de manera obligatoria, estos cambios graduales de los que se había estado hablando con anterioridad tuvieron que implementarse a toda prisa, con distintos grados de éxito. Esto, si bien fue una dificultad enorme al comienzo, también fue una ventaja en otros sentidos, ya que abrió este mundo digital y las cientos de posibilidades que el mismo tiene a nuestras carreras.

Ya algunos autores anticiparon en el 2013 este futuro “[l]as amplias posibilidades comunicativas nos llevan a considerar sus virtualidades educativas, ya que existen evidencias de que los estudiantes podrían presentar una actitud favorable a su uso (Gómez-Aguilar, Roses & Farías, 2012)” (en Gewerc, Montero & Lama; pp. 55-63). Aunque no todo es color de rosa.

“Frente a un optimismo pedagógico respecto al valor de estos entornos para propiciar la colaboración, la generación de contenidos propios y el aprendizaje significativo, se muestran aquellos detractores que plantean la necesidad de alejarse de ellos, porque producen alienación y una visión superficial de cualquier tipo de análisis crítico de la realidad.” (Gewerc, Montero & Lama; 2013; pp. 55-63)

Y este fue uno de los principales problemas. Al tener que hacer un recorte en gran cantidad de ocasiones por necesidades temporales y espaciales, se corría un gran riesgo de no poder generar una educación de calidad. Esto, sumado a las deserciones normales conforma las clases avanzan, se podría convertir en un problema. Y es aquí donde las propuestas experimentales empezaron a florecer.

Fue por estas mismas necesidades, que vimos como alumnos, que surgieron las iniciativas que comentamos más adelante, y que tuvieron frutos. Mientras las clases sincrónicas empezaban a tener menos concurrencia y a hacerse más cortas por necesidades horarias, el contenido audiovisual en redes sociales empezó a tener cada vez más alcance, complementando los contenidos que por su complejidad, extensión o carga horaria no podían darse a través de las clases sincrónicas.

Esto, en nuestra opinión, ha transparentado una necesidad que es al mismo tiempo una oportunidad. “El profesorado debe potenciar el diseño y elaboración de entornos sociales virtuales interactivos, en los cuales el verdadero protagonista de los procesos formativos sea el

estudiante, y él un dinamizador de procesos de reflexión didáctica y generador de acciones sociales innovadoras.” (Ayerdi, Dasilva & Galdospin; 2011; pp. 137-155)

Experiencias

Con respecto al dictado de clases en nuestro caso nos encontramos con una barrera en lo que había comenzado como una herramienta: las clases sincrónicas. Esto, porque el dictado de las mismas en horarios distintos a los estipulados para las clases presenciales históricamente, sumado a los problemas de conectividad de una porción de los alumnos, dificultaba su participación en las clases en vivo. Y si bien las clases quedaban disponibles en las plataformas, o eran exportadas a la nube para su visualización, su extensión y la falta de interactividad desmotivaba la participación en las mismas.

Es por ello que surgió la iniciativa llamada “*Themis*”, tomando elementos de los ensayos en video o “*video essays*” que se han vuelto muy populares en ciertos nichos, los cuales son videos mas o menos largos con formato de ensayo, en los que intercalan propuestas interactivas, audiovisuales y bromas recurrentes. El objetivo es impulsar el conocimiento de temáticas complejas, en propuestas simplificadas. La idea detrás de ella era simple: relacionar ejes temáticos de las materias con producciones de la cultura popular: cine, literatura, música, entre otros, a través de los cuales se pueda diseñar contenido pensado para redes, y subirlo a YouTube, con una duración reducida, con intención de abrir foros de debate en base a los mismos, en los que se recomendará bibliografía sobre el tema y se diseñarán propuestas que produjeran interactividad. Esto tomando como base de que en el pasado hemos hablado sobre cómo “el cine, la televisión, como cualquier expresión de la creación humana tiene un efecto en los interlocutores (...) ha influenciado bastante a adultos y a jóvenes, a profesionales y estudiantes, en torno a la visión que tienen del derecho” (Villafañe & Rodriguez, 2021, p. 57), arguyendo la importancia que tenía tomar estas influencias en cuenta a la hora de hablar del Derecho, más en los primeros años, donde la mayoría de estudiantes han tenido contacto con la carrera casi exclusivamente con la ficción, y en esta propuesta decidimos trabajar específicamente sobre eso, algo que también haríamos en redes sociales con “*La Película del Tema*”. Asimismo, afirmamos que existe una gran posibilidad de implementación de este tipo de propuestas en un futuro, aún con clases presenciales, a través de los conversatorios y charlas por medio del formato como el del “*cine debate*”.

Un ejemplo de otra iniciativa que implementamos se dio a través de Instagram, una red social mundialmente conocida por su facilidad para la exposición y publicación de fotos, videos y *reels*, los cuales son videos cortos con una duración de entre 15 a 30 segundos.

Es en esta plataforma que creamos un espacio para la cátedra de Derecho Constitucional, materia en la cual ambos somos alumnos adscritos. A través de ella lo que hacemos es producir contenido interactivo, ya sea mediante encuestas cortas, relacionadas a temáticas generales del Derecho Constitucional, que se publican temporalmente por 24hrs mediante lo que se le llama historias; como también la creación de publicaciones permanentes donde difundimos conocimiento de ciertos temas claves de la materia.

A su vez jugamos con la creación de contenido multimedia mediante los *reels*, generando una sección llamada “*La película del tema*”, donde creamos pequeños videos vinculando un tema

troncal del Derecho Constitucional con películas, logrando que los estudiantes puedan tener diversas fuentes y herramientas de aprendizaje.

Confiamos plenamente en que este tipo de redes sociales puede llegar a ser el futuro (y presente) de la enseñanza en derecho. Si nos permitimos aprender y conocer cada herramienta que tiene Instagram para creación de contenido, nos daremos cuenta del provecho que puede obtenerse para expandir el conocimiento. Ya sea utilizando las historias para preguntar cuántas reformas tuvo la Constitución Nacional, como haciendo *post* explicando los tipos de sociedades, o creando un *reel* para visualizar cómo funciona un sucesorio, las posibilidades son infinitas, y las ventajas muchas.

Estas, y otro tipo de propuestas no deben quedar como trabajos aislados por haber sido concebidos en la compleja realidad de la pandemia, sino que creemos firmemente que deben mantenerse y aumentarse en miras a un futuro con presencialidad o semipresencialidad, pues hemos visto de primera mano la efectividad que los mismos han tenido en nuestras experiencias piloto; y hemos encontrado, asimismo, voluntad de querer continuarlo en un futuro.

Conclusión

Para bien o para mal, la nueva normalidad nos tendrá en el punto medio entre la digitalidad y la presencialidad, y en tal sentido, beneficia a la experimentación en la educación. Si algo remarcó el comienzo de la pandemia es la crisis en la que se encuentra la educación de manera histórica; y la necesidad de innovación y de nuevas propuestas. En tal sentido, vimos tener un gran éxito aquellas propuestas que arriesgaron, y que pensaron fuera de la caja a la hora de realizar propuestas educativas.

Y en tal sentido, lo que venimos a traer es eso, proponer la creación de contenido en redes sociales para educación puede ser una forma muy útil de impulsar la enseñanza complementaria. No debe ni puede reemplazar la educación propiamente dicha dada en clase, pero sí puede simplificar la cantidad de contenido que se debe charlar en las mismas o, en todo caso, promover la reflexión de estos contenidos, de modo de que los estudiantes puedan adquirirlos con mayor facilidad y tener un mayor éxito en sus propuestas.

Bibliografía

- Ayerdi, K. M., Dasilva, J. P., & Galdospin, T. M. (2011). La implementación de las redes sociales en la enseñanza superior universitaria. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (12), 137-155.
- Gewerc-Barujel, A., Montero-Mesa, L., & Lama-Penín, M. (2014). Colaboración y redes sociales en la enseñanza universitaria. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 21(42), 55-63.
- Taylor, R., King, F., & Nelson, G. (2012). Student learning through social media. *Journal of Sociological Research*, 3(2), 29-35.
- Rodríguez Romero, M., & Villafañe Calvo, A. (2021). ¿Quiénes son los Abogados en el Séptimo Arte? Influencia de su rol en los estudiantes. En *Enseñar Derecho en tiempos*

- de pandemia: debates y reflexiones docentes en la virtualidad emergente (1st ed., pp. 54-57). Universidad Nacional de la Plata.
- Villafañe Calvo, A., & Gonzalez, J. (2021). Nuevas Dimensiones para Aprender - "Escape Room". En La enseñanza del derecho en el siglo XXI: desafíos, innovaciones y proyecciones (1st ed., pp. 376-382). Universidad Nacional de la Plata.

Perspectiva de género para la integración de saberes en Teoría del Estado.

Mariana Vanesa Aragno

I. Introducción.

¿Por qué es importante incorporar la perspectiva de género en la enseñanza del Derecho? ¿Cómo debe ser la incorporación para que impacte transversal y profundamente en los futuros/as operadores jurídicos? ¿Qué límites encuentra la práctica docente con perspectiva de género?

MacKinnise (2005) sostiene que a partir del feminismo fue posible notar que las mujeres poseen una universalidad que les ha sido negada, mientras que los hombres se encuentran en una situación similar respecto de una particularidad reprimida. Estas atribuciones y negaciones se relacionan con un sistema de mando y organización del poder que se mantiene en el Derecho, la academia, así como en cualquier otra parte. Asimismo, el reconocimiento de la experiencia de las mujeres en una desventaja sistemática en relación con los varones está en la base del feminismo, el cual emerge como un movimiento de liberación. Dicho esto, desde la perspectiva de la autora, la pregunta sobre el papel del feminismo en la educación jurídica necesariamente debe interpelar el cómo desde la enseñanza del Derecho se pueden formar profesionales que intervengan en esta situación desigual con el fin de transformarla.

La propuesta de estudiar en la asignatura “Teoría del estado”, una de las primeras materias del Ciclo Profesional Común, la teoría del Contrato Social desde el Contra Sexual que trabaja Pateman tiene como fin ahondar en una relectura de los clásicos a partir de arrojar luz sobre una parte de la historia del contrato que ha sido silenciada y reprimida. De esta manera, Pateman es pionera en su época al ir más allá de la lucha por la incorporación de las mujeres a la vida política, y animarse a plantear preguntas específicamente feministas sobre la matriz contractual de las relaciones sociales. A su vez, para comprender la conflictividad social en el marco de los debates actuales sobre la democracia, con relación al lugar que ocupan las mujeres en la sociedad y hacia una teoría política feminista, es necesario estudiar el Contrato Sexual.

II. Estrategias de enseñanza: ¿cuáles, cómo y por qué?

El camino elegido para el abordaje del tema de estudio se apoya en tres tipos de estrategias de enseñanza, ellas son: la enseñanza directa o clase expositiva a cargo de la docente, la exposición dialogada incentivando la comunicación e intercambio horizontal y, una propuesta de actividad de protagonismo estudiantil en clase con el fin de impulsar la sistematización individual de los contenidos trabajados. A continuación, me propongo argumentar sucintamente cada decisión tomada en función de los objetivos planteados al comienzo de este escrito.

La primera parte de la clase está centrada en plantear el marco histórico, político, teórico en el que escribe Carole Pateman y situarla bajo la categoría de análisis de las “olas del feminismo”, metáfora que sirve para explicar históricamente el movimiento de lucha feminista estadounidense y británico. Cabe aclarar que, si bien toda historización implica problemas

metodológicos, recortes y olvidos, lo cierto es que esta categoría es elegida porque la autora produce contenido teórico en ese marco. No es posible abordar satisfactoriamente la elaboración teórica de Pateman sin relacionarla con las preguntas de la época en las que produce contenido la autora. Del mismo modo, tampoco es posible dar esta clase sin advertir la ausencia de los feminismos de la periferia en la categorización elegida, y realizar una recomendación de lectura complementaria para abordar dichos feminismos no incluidos, entre otros, los de nuestra región.

Cabe reponer que Lucarelli (2014) encuadra la didáctica del nivel superior como una didáctica específica, la cual “desde una perspectiva multidimensionada, histórica y situacional, incluye, como estructurantes junto al contenido disciplinar y profesional, al estudiante y sus aprendizajes enmarcados en el contexto institucional y social del que forma parte” (p. 76). Del mismo modo que respecto de los contenidos una mirada histórica y situacional resulta un aspecto ineludible en el marco de la enseñanza universitaria, más aún en un curso de teoría política, en igual sentido la perspectiva multidimensionada de la enseñanza implica que los estudiantes no están al margen del contexto, sino más bien que este resulta una pieza fundamental en los procesos de aprendizaje.

Por lo tanto, la exposición de la docente en este primer eje está dirigida a comunicar el escenario bajo el cual escribe la autora, fortaleciendo el desarrollo de los estudiantes con relación a la capacidad de vincular los contenidos con otros procesos y contextos, incluido el propio.

Con relación a la comunicación en el aula, “la clase expositiva responde al modelo de comunicación unidireccional. El emisor (maestro) transmite un mensaje (contenidos de aprendizaje) con determinada intención (cumplir los objetivos educacionales) a un grupo de receptores (alumnos) para lograr ciertos fines (aprendizaje) dentro de un contexto” (Finkelstein, 2007, p. 5). Si bien esta estrategia didáctica es una de las prioritarias o más comunes en la enseñanza, en esta clase se optará por ella en momentos puntuales con el fin de presentar conceptos básicos y centrales del tema de la clase. Al incorporar otras estrategias que se alternen con la exposición directa, se busca no solo enriquecer el proceso con los beneficios propios de cada práctica, sino también evitar incurrir en un vicio habitual de este tipo de estrategias que implica que la docente detente casi exclusivamente la palabra y el/la estudiante intervenga poco o nada (Finkelstein, 2007).

Ahora bien, para continuar con el desarrollo de los conceptos principales del Contrato Sexual la práctica de enseñanza planificada es la exposición dialogada. Con el fin de recapitular el concepto de estado de naturaleza en las obras de Rousseau y Hobbes trabajadas en las clases anteriores, a partir de preguntas facilitadoras como las siguientes: ¿Cuál es la naturaleza del hombre? ¿Qué es lo que el hombre hace naturalmente? ¿Cuál es el principio de autoridad que se pretende justificar con la explicación de la ficción del *estado de naturaleza* que relatan los contractualistas? ¿Qué lugar ocupa la mujer bajo esta hipótesis de trabajo? Se espera que a partir de estas preguntas los estudiantes tengan la posibilidad de expresar en clase sus reflexiones respecto del estado de naturaleza que relata Rousseau (que viene profundizándose en encuentros anteriores) y el lugar de la mujer. A su vez, podrán contrastar sus ideas mediante la escucha de las reflexiones de sus compañeros/as y las aclaraciones de la docente. Mediante esta estrategia de exposición dialogada se espera que todos puedan complementar y ampliar

sus ideas entorno a la estrecha relación del surgimiento de derecho patriarcal moderno con la teoría del contrato social.

Finkelstein (2007) refiere respecto de las exposiciones dialogadas “Se debe tomar como punto de partida a la experiencia de los alumnos relacionada con el tema a tratar y fundamentalmente problematizar. Esto significa: cuestionar fenómenos, hechos, ideas a partir de alternativas que lleven a la comprensión del problema en sí e identificar las posibles soluciones en un trabajo conjunto de docentes y alumnos” (p. 7). Respecto de las preguntas a realizar, es necesario tener presente a Litwin (2008) en cuanto a que “la buena pregunta ayuda y no entorpece, entusiasma y no inhibe, estimula y no atemoriza.” (p. 84). La selección de las preguntas debe tener un sentido respecto de los objetivos puntuales del momento de la clase en el que se opte por esta estrategia. En este caso, se trata de a partir de un dialogo armónico e inclusivo donde predomine la escucha y el respeto, profundizar respecto del lugar que ocupa la mujer en la teoría contractualista clásica para vincular esta teoría con la consagración de un nuevo orden político, el patriarcado moderno.

A continuación, la docente expondrá, recuperando el diálogo previo, sobre la diferenciación y características principales entre patriarcalismo clásico y patriarcado moderno, con el fin de plantear que el surgimiento del patriarcado moderno es un ítem más en el contrato social. Asimismo, resulta clave especificar que dicho ítem implica asumir que por naturaleza las mujeres están controladas sexualmente por los hombres y, ese poder se incorpora a la sociedad civil como derecho conyugal con el contrato de Matrimonio. A su vez, la separación y oposición de las esferas de lo público y lo privado surge a partir del pacto originario y tiene como consecuencia que el lugar que ocupan las mujeres como categoría social queda reducido a la esfera de lo privado, quedando por fuera de la categoría de individuo en la sociedad civil.

En este sentido, se busca en todo momento la enseñanza a partir de la integración, hacia la construcción de un aprendizaje significativo. Litwin (2008) trabaja los procesos de integración como estrategia, entendiendo que Integrar implica que los estudiantes doten de sentido al conocimiento adquirido. Reconozcan su origen, valor y sean capaces de vincularlo con otros temas y problemas, en relación con el pasado histórico, diversos intereses sociales o necesidades personales. Integrar es relacionar y está sumamente vinculado al aprendizaje significativo.

Habiendo llegado hasta aquí en el desarrollo de la clase, con el objetivo de que los/as estudiantes puedan percibir la vigencia y actualidad de la problemática, la docente repondrá que posiblemente muchas de las mujeres presentes podamos dar cuenta de distintas materializaciones de la opresión patriarcal en la vida cotidiana. A modo de ejemplificaciones posible referir el acoso callejero, la desigualitaria distribución respecto de tareas domésticas y de cuidado en la vida familiar, la dificultad de acceso a puestos de toma de decisión en el plano laboral, el cupo, etc. Esta intervención busca el impacto positivo en la construcción de sentido que puede acompañar el gesto de transparentar los procesos de aprendizajes de la propia docente con el fin de potenciar la exposición. En términos de Mazza “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.” (2014, p 10)

Por último, para trabajar este tema en el aula resulta sumamente enriquecedor generar una actividad de protagonismo estudiantil en la cual los /as estudiantes puedan plantear las hipótesis finales y de esta manera, participar activamente, implicarse en el cierre de la clase. La propuesta es que, finalizada la exposición, cada uno/a registre en sus cuadernos tres conceptos centrales trabajados que identifiquen como importantes para pensar el contractualismo desde una perspectiva feminista. Mientras los estudiantes escriben, la profesora circulará por el curso y se pondrá a disposición para cualquier consulta o inquietud. Como cierre de la actividad, invitar a que pasen al pizarrón a escribir una de las tres ideas con el fin de construir un mural colectivo. Con la presente actividad se espera que cada cursante pueda revisar sus materiales de estudio y consolidar sus habilidades de selección, jerarquización y síntesis por escrito. En términos generales se espera que las producciones sean diferentes, auténticas y que capturen la relevancia política del aspecto sexual del contrato social desde la perspectiva feminista. En particular, algunas de los conceptos o hipótesis que se espera que surjan de la actividad son: que no se cuestione el significado político de la existencia de las esferas de lo público y privado en la teoría del contrato social; que a dicha división se le asigne origen en la naturaleza; que dicha teoría construye como una ficción el Estado de naturaleza para explicar el Estado moderno, no obstante y aunque no se diga, lo que se justifica es el patriarcado moderno; que el derecho patriarcal implica derecho sexual de los varones al cuerpo de las mujeres y está determinado por la subordinación de la mujer; que en la sociedad civil la mujer, como categoría social, queda por fuera de la categoría de individuo y; que el silencio de los clásicos respecto del contrato sexual no es ingenuo ni un simple olvido sino fundacional de la modernidad.

III. Comentarios finales.

Para finalizar el presente escrito, retomo algunos postulados del artículo de Mackinnon (2005), profundamente orientador para pensar la enseñanza jurídica con perspectiva de género. En primer lugar, la importancia de poner la mirada en el cómo, en el proceso, y no solo en los contenidos a trabajar, sino en el marco en el que estos se producen, ese marco necesariamente debe transformarse para integrar la experiencia de las mujeres en la academia. La autora repone que la integración del feminismo en la enseñanza del derecho será una realidad cuando: sea un requisito para hacer bien su trabajo para todos en su propio campo, se enseñe a los estudiantes que casi todo lo que hacen se ubica de un lado u otro de una división social verdadera, que incluye al sexo, se enseñe la escucha receptiva a las partes del proceso, no se acose en el marco de la enseñanza, se promueva el cupo en los cargos docentes, se incorporen guarderías en el edificio y, entre otros, “cuando ya no se precise coraje para ser feminista en la academia jurídica” (p. 174).

IV. Bibliografía

MACKINNON, Catherine. (2005) Integrando el feminismo en la educación práctica. En Academia, Revista sobre Enseñanza del Derecho N° 6, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA.

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

delo didáctico y la formación docente. Noveduc.

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

LITWIN, Edith (2008) El oficio de enseñar. Paidós. Caps. 4 y 5.

MAZZA, Diana (2014). El sentido de la enseñanza. En Clases Magistrales. Editorial Perfil.

PATEMAN, C. (1995). EL contrato sexual. Barcelona: Editorial Anthropos.

Formación ciudadana y enfoque de género en clases de Derecho de nivel medio: experiencia en el programa "La Justicia y la Escuela".

Brenda D. Espiñeira

Introducción

En este trabajo analizaré la formación de ciudadanía con enfoque de género a partir del programa "La Justicia y la Escuela" del que participé como docente de Derecho con una escuela secundaria de Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, CABA). En un primer momento analizaré qué implica la formación ciudadana con enfoque de género en clases de Derecho en escuelas secundarias, seguidamente puntualizaré ciertas estrategias pedagógico didácticas para llevarla adelante. En un último momento expondré la experiencia en el programa, para arribar a ciertas conclusiones sobre su pertinencia para la formación de ciudadanos/as con perspectiva de género.

Formación ciudadana con enfoque de género en clases de Derecho de nivel medio

Como consecuencia de la gobernanza global, se comenzó a reformular el concepto de ciudadanía que habita los espacios estadales, dando paso a una ciudadanía cosmopolita (Mesa; 2019) que exige democratizar el espacio global para lograr erradicar las desigualdades, entre ellas las que se producen en relación al género. La irrupción de movimientos sociales que pujan por este nuevo rol del ejercicio ciudadano dan cuenta de ello, en especial el movimiento feminista a nivel global. En este sentido, se torna necesaria la formación de una ciudadanía global con conciencia real de igualdad y con perspectiva de género desde los espacios de educación formal de cada Estado.

La escuela se constituye hoy como lugar de denuncia y resistencia, es decir, puede actuar manteniendo el statu quo o promoviendo cambios (Bach; 2015:15). Por un lado, los movimientos feministas han comenzado a dar cuenta de la perpetuación de las desigualdades que genera la escuela como dispositivo creado por y para las clases altas, desde los inicios del Estado Nación y en miras de formar al sujeto ciudadano que iba a habitar dicho Estado (Mastache; 2019 Ruiz; 2014 Siede; 2013-2016 Bottarini; 2013) y que tenía ciertas características: varón, blanco, cisgénero, heterosexual, propietario, occidental, padre de familia. Pero por el otro, también se han transformado en espacios de resistencia donde aparece la oportunidad de formar ciudadanías heterogéneas, igualitarias y contrahegemónicas (Martínez Martín; 2016). Siguiendo a Martínez Martín (2016:137) la desigualdad, incluida la de género, se construye, evoluciona y responde a la globalización cultural, económica y social que marca el orden del mundo actual, y para deconstruir dicha base cultural que normaliza la desigualdad, los movimientos feministas postcoloniales abogan por la inclusión de una perspectiva de género en las diferentes dimensiones ciudadanas, siendo la educación parte fundamental.

Para ello, se deben incorporar estrategias pedagógico didácticas que coadyuven a superar la construcción de un sujeto "universalizable" y homogéneo, dando paso a una "didáctica excéntrica" (Da Cunha; 2015:175) que se aparte del androcentrismo y dé lugar al reconocimiento de la diferencia sin jerarquizar la diferencia de género. Por ello es fundamental formar nuevas ciudadanías con estrategias didácticas que superen la lógica de construcción del sujeto ciudadano universal hegemónico, y permitir el rompimiento de las lógicas epistémicas a partir de las cuales se construyó ese sujeto ciudadano.

Entendemos que en las clases de Derecho de nivel medio desplegar estas estrategias cobra particular sentido, ya que allí se reproduce el discurso pedagógico jurídico hegemónico de las carreras de abogacía (Fairstein; 2016:153) y que es un mecanismo reproductor de jerarquías (Kennedy, 2004:126), a lo que el género no escapa. Esto no sólo por la forma de enseñanza verticalista que promueve el derecho, sino por la exclusión desde su propia matriz de aquellos que no son el sujeto hegemónico (“ciudadano”) que el derecho construye (y para el cual fue construido): varón blanco, heterosexual, de clase alta, poderoso (Espíñeira; 2020:102).

Si tomamos el Diseño Curricular de la CABA para la asignatura Derecho, veremos que la misma es una asignatura obligatoria dentro del Ciclo Orientado de 5to año para la Orientación en Economía y Administración. La misma se inscribe dentro del Bloque “La regulación de la actividad económica” y, dentro de los contenidos, se encuentran:

EJE ECONOMÍA Y CONSTITUCIÓN

- a) El sistema económico y rentístico de la Constitución de la Nación Argentina;
- b) Introducción al Sistema Tributario Argentino.

EJE NOCIONES DE DERECHO CIVIL, COMERCIAL Y LABORAL

- a) La calidad de persona en el derecho privado argentino;
- b) Los derechos y las obligaciones de las personas;
- c) Las organizaciones y su estructuración jurídica;
- d) La tutela legal del derecho al empleo.

Asimismo, como uno de los Propósitos de enseñanza de la asignatura se encuentra “Propiciar instancias que permitan a los estudiantes valorar la importancia e incidencia del derecho en diversos actos de la vida cotidiana” A lo que se suma uno de los propósitos generales de la Nueva Escuela Secundaria, que es consolidar “el ejercicio activo de la ciudadanía democrática” Como docentes de Derecho podemos llevar adelante estrategias que propicien la formación de ciudadanías críticas con perspectiva de género y no reproductoras de desigualdades. Esto, sabiendo que la práctica de enseñanza del derecho lleva implícita una concepción del derecho y un método de interpretación, sean o no explícitos para el agente educador (Cardinaux; 2013:115).

En este sentido seguimos a Maceira Ochoa (2006) quien entiende a la pedagogía y didáctica feminista desde una doble mirada, por un lado como un posicionamiento crítico ante el poder y la dominación masculinos, y por el otro, como orientaciones concretas que se tornan emancipatorias y que buscan construir una sociedad más libre y democrática.

Estrategias pedagógicas y didácticas para formar ciudadanía con enfoque de género

Como destaca Martínez Martín (2016:140/141) llevar adelante una pedagogía y didáctica con enfoque de género consistirá en superar estrategias que implementen simple transmisión y reproducción de desigualdades, propiciando la autonomía y el empoderamiento. Cabría preguntarnos en qué consisten dichas estrategias, y para ello, seguimos a Morgade (2011) que toma los aportes de Connell para la construcción de un modelo de justicia curricular en términos de género, dividiéndolo en tres principios, de los que tomaremos puntualmente los dos primeros para nuestro análisis. Veamos:

- Primer principio: primacía de los intereses de los menos favorecidos. A partir del

mismo, se plantea que la educación debe seguir particularmente los intereses de los menos favorecidos y plantearlos desde su punto de vista. Por ejemplo, en el caso de las cuestiones de género, desde la perspectiva de las mujeres; en el caso de discriminación por identidad u orientación sexual, desde la comunidad LGBTQ+, etc.

- Segundo principio: participación y escolarización común. Donde el currículum debería propiciar actividades de cooperación y participación, donde todos/as se beneficien del aprendizaje común (como ciudadanos/as en democracia).

En este sentido, avanzar con una pedagogía y didáctica feministas requerirá no sólo incorporar contenidos específicos al currículum formal, sino llevar adelante prácticas concretas que permitan a los/as estudiantes tener un rol activo y ser partícipes de su formación como ciudadanos/as.

Siguiendo el anterior esquema para implementarlo en Derecho, una estrategia didáctica posible es el método de casos, dada su eficacia para favorecer los procesos comprensivos (Litwin; 2016:94). Los mismos deberían contarse desde el punto de vista de los/as menos favorecidos (por ejemplo, las mujeres) y permitir la participación y colaboración entre todos/as los/as estudiantes. Asimismo, los casos deben tender un puente con los temas relevantes del currículum (Litwin; 2016:96). En este sentido, la participación en el programa “La Justicia y la Escuela” pretendió ser un puente entre los contenidos “persona” (es decir, sujetos de derecho con dignidad humana dentro de un sistema democrático) y los casos que acercaba el programa y que analizaremos a continuación.

Experiencia en el programa “La Justicia y la Escuela”

“La Justicia y la Escuela” es un programa educativo dependiente del Consejo de la Magistratura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En el mismo “se apunta a la generación de un simulacro de juicio donde los alumnos participan en los distintos roles que componen una audiencia judicial. Este proceso se consolida con el trabajo de toda la comunidad educativa. En la práctica del rol se recrea la diversidad y la problemática que surge de las diferentes vivencias sociales, a partir de la información que llega desde los medios periodísticos y en un mismo sentido, aquello que se recibe tanto en el ámbito familiar como en el educativo”.

Como docente de nivel secundario en distintas asignaturas participé durante tres años consecutivos en dicho programa. En el presente trabajo analizaré lo sucedido siendo docente de Derecho, durante la participación en el 2018.

La estrategia didáctica utilizada es la simulación, en la cual los/as estudiantes aprenden mediante la participación en una situación similar a la real, conscientes de que es una participación ficcional (Litwin; 2016:102). Específicamente la situación simulada es llevar adelante un juicio por jurados, con las distintas partes, en las instalaciones del Consejo de la Magistratura de la CABA.

Para el armado del simulacro, integrantes del programa acuden a la escuela para capacitar a los equipos de estudiantes. En un primer encuentro se explican, mediante exposición dialogada, las implicancias del juicio por jurados, su importancia para el desarrollo de la democracia y los diferentes roles que deberán asumir en la simulación. En un segundo encuentro, se trabaja por equipos (según los roles asumidos) con una dinámica de taller. Por un lado, se trabaja con quienes serán Juez/a y Secretario/a y Jurados, y por el otro, con quienes serán las partes, testigos y abogados/as (defensa y fiscalía). La particularidad está

dada por el trabajo activo que deben asumir los/as estudiantes en el armado de fundamentos, alegatos inicial y final y preguntas a las partes. Incluso, durante el simulacro, se permite la presentación de pruebas documentales, permitiendo que los/as estudiantes utilicen la creatividad.

Lo que más enriquece la experiencia es que los casos con los que se trabajan son casos reales llevados ante la Justicia de la CABA y que se eligen considerando particularmente a los menos favorecidos (se presentan casos de amenazas en el marco de casos de violencia por motivos de género, casos de bullying, entre otros).

La experiencia con el colegio participante fue muy fructífera en términos de tornarse un espacio de aprendizaje activo de los/as estudiantes, donde el rol docente consistió en ser una guía para armar contraargumentos y preguntas (lo que se permite realizar en el mismo simulacro). Además, mientras los roles de defensa y fiscalía trabajan en dicha tarea, los jurados debaten, lo que se torna también en un espacio propicio de escucha entre pares y formación de habilidades de oralidad y debate.

Es de destacar también, que el programa permite la elección de los roles al docente a cargo, lo que permite desplegar estrategias del uso de la voz para estudiantes que quizás en otras instancias no participan activamente, e incluso, fomentar la voz de las adolescentes. En la experiencia, se propició que haya igual cantidad de mujeres y varones en el jurado, y se dio lugar a mujeres en roles con mayor uso de la palabra. Esto permite a las mujeres existir, ser reconocidas como sujetas, de eliminar todo tipo de opresión de género, y también a las necesidades de desarrollo individual y social de las mujeres actuales que buscan andar por nuevos caminos de mayor libertad (Maceira Ochoa; 2006 :31).

Algunas conclusiones

A partir de la experiencia en el programa “La Justicia y la Escuela” podemos advertir que la misma se constituye como un espacio para desplegar estrategias pedagógico didácticas feministas. En este sentido, el uso de herramientas que promueven la participación y empoderamiento activo de los/as estudiantes en la resolución de casos reales, permiten que ellos/as se coloquen en el lugar de ciudadanos/as plenos, que pueden ejercitar su voz en igualdad de condiciones, incluso construyendo argumentos a favor y en contra de un caso determinado. La participación en este programa encuadrada en la asignatura Derecho del nivel medio permite abordar de manera práctica contenidos que suelen ser tediosos para el estudiantado en general, promoviendo el aprendizaje experiencial no sólo de contenidos de una asignatura sino de una habilidad que requerirán siempre, la de ser ciudadanos/as con conciencia de igualdad.

Bibliografía

- BACH, A. coord. (2015). Para una didáctica con perspectiva de género. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- BOTTARINI, R. (2013) “La educación ciudadana en el vendaval político argentino” en Schujman, G. [et.al] [op.cit.] Capítulo 8.
- CARDINAUX, N. (2013) “Concepciones del derecho: su impacto sobre los métodos de enseñanza” en Schujman, G. [et.al] [op.cit.] Capítulo 5.
- DA CUNHA, M. (2015) “El currículum como Speculum” en BACH (2015) [op.cit.] Capítulo 4.
- ESPIÑEIRA, B. (2020) “Sobre la necesaria y urgente incorporación de la perspectiva de género

en las decisiones judiciales. Un análisis del fallo 'S., J. M. s/ abuso sexual' de la Corte Suprema de Justicia de la Nación" Revista Género y Derecho Actual. N° 3. ISSN: 2718- 6377 Diciembre 2020. Págs. 99-103.

FAIRSTEIN, G. (2016). El discurso pedagógico jurídico en la escuela secundaria. Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho, vol 14 (28), pp. 145-156.

KENNEDY, D. (2004) "La educación legal como preparación para la jerarquía" Academia. Revista sobre enseñanza del derecho. Dto. de Publicaciones, Fac. de Derecho, UBA Año 2. N° 3. Buenos Aires.

LITWIN, E. (2016). El oficio de enseñar. Ed. Paidós, 1° ed. Buenos Aires.

MACEIRA OCHOA, L. (2006). Más allá de la coeducación: pedagogía feminista. Educar Enero-Marzo 2006. Disponible en <http://www.quadernsdigitals.net/>

MARTÍNEZ MARTIN, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. Foro de educación, (20), 129-151.

MASTACHE, A. (2019). La formación ciudadana como contenido transversal en la escuela secundaria. Aportes a su didáctica. Revista del IICE, (46), 171-186.

MESA, M. (2019) "La Educación para la Ciudadanía Global: Una apuesta por la Democracia". Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), Vol. 8.1. Disponible en <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001>

MORGADE, G. (comp.) (2011) Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa. Ed. La Crujía. 1a ed. - Buenos Aires.

RUIZ G. (2014). La estructura académica argentina. 1° ed., Eudeba, Buenos Aires.

SCHUJMAN, G. [et.al] (2013) Ciudadanía para armar. Aportes para la formación política ética y política. 1° ed. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

SIEDE, I. (2013) "Hacia una didáctica de la formación ética y política" en Schujman, G. [et.al] [op.cit.] Págs. 227-242

SIEDE, I. (2016) Peripecias de los derechos humanos: en el currículo escolar de Argentina. Eudeba, Bs. As.

Transversalizar la perspectiva de género desde el ámbito universitario.

Laura Sasías Menoni

- I) INTRODUCCIÓN. Fundamentos
- II) Perspectiva de género
- III) Su transversalización con estudiantes universitarios
- IV) Sensibilización y prevención según Convenio OIT 190. Conclusiones

- I) INTRODUCCIÓN. Fundamentos

Este año 2021 entró en vigencia el Convenio N°190 y Recomendación N°206 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que tiene como hilo conductor “tolerancia cero” contra la violencia y el acoso “*en el mundo del trabajo*”, marcando como su objetivo central la *eliminación* de tales “*comportamientos y prácticas inaceptables*” de acuerdo a las definiciones expresadas en su art. 1.

Dicha normativa hace foco tanto en la violencia como el acoso “*dirigidos contra las personas por razón de su sexo o género...*” incluyendo al acoso sexual.

Si bien es cierto que ha de cobrar vigencia hacia lo interno de cada país, una vez que los Miembros (los Estados) procedan a su ratificación, según formalidad establecida en su art. 14, en el caso de Uruguay ya ha sucedido por ley N°19.849 del año 2019, donde se procedió a ratificar en bloque tal Convenio y su Recomendación.

Ergo, en Uruguay es ley ya vigente desde el 25 junio 2021, ante la ratificación de Uruguay y Fiji como primero y segundo países en realizar dicho trámite. (Fiji ratificó el 25 junio 2020).

Argentina por su parte se convirtió en el tercer país en proceder a su ratificación, a través de la ley N°27.580 del año 2020, por lo que también forma parte de su legislación interna (art. 75 inciso 22 de la Constitución Nacional). (Méndez Filleul, R. 2021:163).

Como principios fundamentales, el presente Convenio refiere a los deberes que les corresponde a cada Miembro con respecto a su legislación interna, en aras de “*respetar, promover y asegurar el disfrute del derecho de toda persona a un mundo del trabajo libre de violencia y acoso*” (art. 4), destacando entre otras políticas, a la *prevención* como una medida eficaz y pertinente.

Tal estrategia también es marcada en varias de sus disposiciones como hito fundamental, hacia lo interno de las empresas (art. 9 letra d) donde alude a deberes de los empresarios de “*...proporcionar a los trabajadores...información y capacitación acerca de los peligros y riesgos de violencia y acoso identificados, y sobre las medidas de prevención y protección...*”. Normas que entendemos de vital importancia porque además de reconocer a la violencia y acoso como “*prácticas inaceptables en el mundo del trabajo*”, reconoce asimismo sus consecuencias de “*peligros y riesgos*” que pueden significar.

La filosofía del presente Convenio establece con claridad, que desde la *prevención* es posible contribuir a eliminar tales “*comportamientos y prácticas inaceptables*”. En tal sentido

seguimos a Martínez Aldanondo cuando expresa que “...cualquier gestor sabe que es mucho más rentable evitar que los problemas sucedan en lugar de subsanarlos”, tal cual sucede “en el sector de la salud”, donde “...la prioridad ya no es curar enfermos sino evitar que se enfermen...” (Martínez Aldanondo, J. 2020).

Ahora bien, atendiendo a estrategias de prevención, encontramos una batería de herramientas posibles a adoptar, según art. 7 del Convenio, a las que también refiere Mangarelli en su última obra, entendiéndose en juego derechos de la persona, “y que por lo general los daños que se causan a las víctimas son de entidad”. (Mangarelli, C. 2021: 34).

En Uruguay ya desde el año 2009 en que se sanciona la ley Nº18.561 “Acoso sexual. Normas para su prevención y sanción en el ámbito laboral y en las relaciones docente-alumno” se comienza a legislar con objetivos de erradicar tal (in)conducta, otorgando especial atención a su *prevención*, como medidas destinadas a cumplir con tales objetivos. (Sasías, L. FCU. Uruguay. 2015: 40). Luego continuaría el sistema parlamentario en esa línea preventista de acoso y violencia a través de otras disposiciones, buscando ambientes saludables.

Tal como lo expresa Mangarelli, “...una ley específica sobre el acoso y la violencia en el trabajo tiene un importante papel en materia de prevención de estas conductas”. (Mangarelli, C. FCU. 2021:213)

En este trabajo nos concentraremos en las “...actividades de educación, formación de sensibilización ...” (art. 4 letra g), y más concretamente a partir de los estudiantes, y universitarios en nuestro caso, para ir consolidando una cultura de “tolerancia cero” del acoso y violencia en el mundo del trabajo, tal cual lo indica el Convenio 190 OIT. Y pensamos en estas actividades con respecto a estudiantes -y universitarios-, no solo porque ellos formarán (o algunos ya forman) el mundo del trabajo, sino porque son quienes pueden contribuir desde sus prácticas y comportamientos, a diseminar estas políticas públicas preventistas, de tanta importancia para los Estados y sus comunidades.

Pero a su vez, sostenemos a estas actividades con estudiantes, han de ser *transversales*, debiéndose incluir en los diferentes estratos, asignaturas y a su vez también, carreras universitarias.

Todos los estudiantes han de transitar por instancias de sensibilización sobre temáticas de enorme importancia para la Sociedad, donde puedan conocer, debatir y reflexionar sobre estos hechos ilícitos, - como todo comportamiento contra la ley, el orden público y las buenas costumbres según arts. 1284, 1288 del Código Civil Uruguayo. (Bordoli, C y Rodríguez Russo, J. FCU.2014:387) Coincidimos con pensamiento de Freire cuando expresa: “¿Se imagina un docente que no defiende frente a sus alumnos, el sueño de una sociedad menos injusta, y que no haga nada por una sociedad más justa sólo porque su función específica es enseñar Biología...como si fuera posible enseñar biología, el fenómeno vital, sin tener en cuenta lo social? (Araújo Freire, sobre Freire, P. 2015:116).

Porque no existen “capacidades sin valores...como no existe inteligencia sin afectos o emociones...” Y “...las capacidades y los valores se desarrollan sobre todo por la metodología y actividades de aula...”. (Román Pérez, Martiniano y Díez López Eloísa. 2000).

Alcanzaremos una Sociedad más justa, marcando y trabajando sobre derechos humanos básicos, porque es necesario “...enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad...”. (Morin. E. UNESCO. 1999: 21).

Entendemos a la prevención como un camino estratégico para lograr el objetivo plasmado en

el Convenio Nº190. Pero a su vez, para prevenir tales “*prácticas inaceptables*” se las debe trabajar desde las propias normas que las desarrollan y reglamentan. La sensibilización, la capacitación, la difusión son estrategias claves para dichos objetivos.

Entonces, si bien es cierto se ha avanzado “*normativamente*”, queda aún “*mucho por hacer*”, porque para que la norma pueda ser una realidad “*...hace falta avanzar en diferentes flancos que van desde la educación en derechos humanos con perspectiva de género en todos los niveles educativos...hasta la capacitación ...y monitoreo de la aplicación de la norma en la prevención...*” (Adano, A y otros. Universidad de la República. Uruguay.2018:24)

II) Perspectiva de género

Trabajar en la perspectiva de género desde los estudiantes, significa cumplir con las políticas públicas reguladas tanto en normas internacionales aquí mencionadas (Convenio 190 OIT y otros), como en normas que se asientan en derechos humanos fundamentales recogidos tanto en Convenciones Internacionales, en normas nacionales (constitucionales y legales) como así también en normas internas de distintas organizaciones e instituciones (Reglamentos internos, Protocolos, Ordenanzas, etc.).

En Uruguay contamos con Ley General de Educación (Nº18.437) que establece como “*...líneas transversales a ser contemplados por el sistema educativo en todas sus modalidades ... la educación en derechos humanos...*”. (MCRN. Administración Nacional de Educación Pública. Montevideo. Uruguay.2017:22).

En lo que refiere al género, participamos del concepto que “*...el género es una construcción social...como conjunto de características y normas sociales, económicas, políticas, culturales, psicológicas, jurídicas, asignadas a cada sexo*” (Cuadernos de buenas prácticas para incorporar la Perspectiva de género en las sentencias. Chile.2018:59), por lo cual el “*...sexo se hereda y el género se adquiere a través del aprendizaje cultural*” (Hernández García, Y. 2006:1).

En síntesis, la perspectiva de género “*...funciona como un filtro cultural a través del cual se interpreta el mundo*”. (Santoro, Ch et all. Universidad Sergio Arboleda. 2018:299)

Pero a la expresión “*perspectiva de género*”-“*sinónimo de enfoque de género, visión de género, mirada de género*”- (Lagarde, M. 1996:1), necesariamente la antecede la expresión de “*estereotipo de género*” que refiere a conceptos arraigados en la Sociedad que debemos contribuir a su erradicación, porque son “*...ideas simplificadas y fuertemente asumidas sobre características, actitudes, aptitudes que se atribuyen a hombres y mujeres por el mero hecho de serlo, es decir, etiquetas que nos colocan al nacer*”. Los que van ligados a “*roles*” como “*...pautas de conducta que la Sociedad impone y espera de un individuo...*” (Enfoque de género en la actuación letrada. Fundación Abogacía Española. 2017).

Desde estos estereotipos de género y perspectiva de género se desprenden las violencias (acoso, discriminación) en distintos ámbitos; interesándonos en este trabajo los ámbitos de trabajo y de estudio. En tales violencias se perciben como base, un uso abusivo de poder,

poder de dirección o mando que es ejercido ilegítimamente, sin derecho. Sujetos (jerarcas) munidos de poderes (sea derecho o de hecho) los desarrollan, pero en manera abusiva respecto a sujetos vulnerables, generalmente hacia la mujer, generando además de potenciales daños (físicos y/o psíquicos) ambientes hostiles, humillantes, insanos en definitiva. Tal como pretende la OIT desde el Convenio 190 OIT y demás normas ya señaladas, su eliminación en el mundo del trabajo.

Estas políticas públicas pueden ser cumplidas con enorme potencial de desarrollo y consagración desde los estudiantes (universitarios), donde se apunte a “...*desmontar la cultura patriarcal que reproduce y perpetúa subordinación de las mujeres*”, para encontrar finalmente “...*sociedades en las que mujeres y hombres comparten derechos y responsabilidades en la vida privada y pública...*”. (XI Conferencia Regional sobre la mujer de América Latina y el Caribe. Brasilia. 2010).

III) Su “transversalización” con estudiantes universitarios

Poco a poco en la enseñanza del Derecho se viene incorporando el enfoque de género, tal como lo venimos expresando en los anteriores capítulos, y tal cual se sostiene en la “*Guía sobre enfoque de género en la Enseñanza del Derecho*” (Departamento Académico de Derecho. Pontificia Universidad Católica de Perú. 2019), donde se destaca al Derecho a través de sus normas como “...*rol esencial en la construcción del ordenamiento social*”, siendo el enfoque de género un “...*elemento central de la práctica democrática...*”.

En Uruguay, Facultad de Derecho de la Universidad de la República también ha encarado el estudio del Derecho con enfoque de género, según Resolución N°54 del Consejo, de febrero del 2020, estableciendo “...*la incorporación en el estudio del Derecho la “Perspectiva de Género” de manera transversal que abarque las distintas unidades curriculares que se dictan en esta Facultad...*”.

Pero como lo ha expresado la Sra. Decana Prof. Dra. Cristina Mangarelli, tal Resolución no quedó en “*mero texto*” habiéndose empezado a deconstruir determinados tipos legales, desde sus diferentes cátedras, caso la del “*buen padre de familia*” en el Instituto de Derecho Civil (Sala II-III) a vía de ejemplo. (Instituto Derecho Civil. Mayo 2021). Así también desde el Derecho Penal, Constitucional, etc. Estas palabras la Sra. Decana las expresó en Jornadas organizadas por Decanato sobre “*Estereotipo de género*” celebradas por *youtube* (atendiendo a la emergencia sanitaria sancionada por Resolución N°93/2020 del Poder Ejecutivo de 13 marzo 2020) los días 2 y 3 de setiembre de 2021, con participación de docentes, investigadores y estudiantes. (Canal *youtube* Facultad de Derecho. UDELAR.2021).

La Sra. Decana califica a los estereotipos de género como “*relatos*” inmersos en la Sociedad, que la Facultad de Derecho tiene el “*rol*” de trabajar para cumplir con los principios también consagrados en Convenios de OIT “*de igualdad, no discriminación y no violencia*”, y de “*caminar hacia su erradicación*”.

Esta “transversalización” que alude la Resolución del Consejo de la Facultad de Derecho, con respecto a la incorporación de la perspectiva de género en las distintas unidades curriculares, pretendemos apostar a dar un paso más, y que dicha modalidad se repique en todas las carreras universitarias, en todos sus servicios, y no únicamente en las áreas provenientes del Derecho.

Tomemos como punta pie inicial de un camino a seguir, el adoptado por la Facultad de Derecho en Uruguay, ya que es cierto que de allí egresarán operadores del Derecho, y por ende operadores judiciales: quienes tendrán *“un rol fundamental en la respuesta integral desde el Estado para combatir y erradicar la violencia basada en género contra las mujeres”*, y tal cual lo señala la Cumbre Judicial Iberoamericana *“El quehacer Jurisdiccional... tiene un invaluable potencial para la transformación de la desigualdad formal, material y estructural. Quienes juzgan son agentes de cambio en el diseño y ejecución del proyecto de vida de las personas”* (Guía para el Poder Judicial sobre estereotipos de género y estándares internacionales sobre derechos de las mujeres”. Naciones Unidas Uruguay. Fiscalía General de la Nación. Centro de Estudios Judiciales del Poder Judicial. Marzo 2020:7,19,21). Pero vayamos por más.

Efectivamente, utilicemos como disparador esta experiencia y apliquémosla en todos los colectivos de estudiantes (y más precisamente universitarios), tal como lo establece en Uruguay, la ley N°19.580 /2017 “Lay de violencia hacia las mujeres basada en género”, para la formulación de las políticas públicas del Órgano estatal Mides. Está dentro de los poderes-deberes de Mides, como órgano estatal, actuar como *“...responsable de la promoción, diseño, coordinación, articulación, seguimiento y evaluación...y en especial, debe: ...H) Impulsar la capacitación en la materia en las distintas universidades y asociaciones profesionales...”*.

Complementando tal disposición, el art. 21 del mismo Cuerpo normativo, establece *“Directivas para las políticas educativas” ordena que “...todas las instituciones educativas...deben: C) Incluir en los contenidos mínimos curriculares la perspectiva de género, el respeto y la libertad de las relaciones interpersonales, el derecho humano a la vida libre de violencia, la igualdad entre hombres y mujeres, la democratización de las relaciones familiares y la deslegitimación de los modelos violentos...”*.

Entonces, nosotros en nuestro rol de operadores de la Facultad de Derecho, nos compete trabajar para que estas normas no sean *“mero texto”*, como lo sostiene nuestra Decana, sino que se concreten en todos los servicios universitarios y a través de todos sus estudiantes y demás colectivos.

IV) Sensibilización y prevención según Convenio OIT 190. Conclusiones

Las políticas diseñadas desde el Convenio OIT N°190 y su Recomendación N°206, en lo que refiere a la *prevención* de la *“violencia y el acoso”* como *“comportamientos y prácticas inaceptables”* en el *“mundo del trabajo”*, no únicamente deben quedar reservado a la actuación desde el Estado en el diseño de políticas públicas. A la Universidad también le caben

responsabilidades y competencias en temas de políticas sociales, es decir, deben asumir su “carga” “deber” o “responsabilidad” contribuyendo e impulsando políticas específicas y determinadas para erradicar a la violencia en todas sus manifestaciones, logrando entonces ambientes de trabajo (y estudio) sanos, saludables, donde imperen los vínculos interpersonales sin conflictos. Sus estudiantes, hoy son estudiantes, pero pronto serán trabajadores, empresarios, emprendedores insertos en el “mundo del trabajo”, debiendo estar sensibilizados con aquellos objetivos señalados.

Como expresa Morin en *“Enseñar la comprensión”* *“...el planeta está atravesado por redes, faxes, teléfonos celulares, módems, Internet. Y sin embargo, la incompreensión sigue siendo general...El problema de la comprensión se ha vuelto crucial para los humanos. Y por esta razón debe ser una de las finalidades de la educación para el futuro...enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad...”* (Morin, E. Naciones Unidas.1999: 47)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Adano, Adriana, Malet, Mariana, Meza, Flor de María y Rossi, Rosina. “El acoso en el ámbito laboral y educativo. La perspectiva jurídica” en Acoso sexual en los ámbitos laboral y educativo. Aportes hacia una propuesta de intervención. Coordinadoras: Espasandín, María Victoria y López, Alejandra. CSIC. Universidad de la República. Uruguay.2018
2. Administración de Educación Pública. Marco Curricular de Referencia Nacional. Una construcción colectiva. Montevideo. Uruguay. 2017.
3. Bordoli, Carlos y Rodríguez Russo, Jorge. “Sobre el concepto de ilicitud en la responsabilidad civil” Anuario Derecho Civil Uruguayo. Tomo XXIX. FCU. Uruguay.1997
4. Cuadernos de buenas prácticas para incorporar la Perspectiva de género en las sentencias. Chile. Programa para la cohesión social en América Latina. 2018.
5. XI Conferencia Regional sobre la mujer de América Latina y el Caribe. “Qué Estado para qué igualdad?” Brasilia. CEPAL. Naciones Unidas. 2010
6. Enfoque de género en la actuación letrada. Edición Fundación Abogacía Española. 2017
7. Freire, Paulo. Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia, Edición, presentación y notas al cuidado de Ana María Araújo Freire. Siglo XXI Editores. México. 2015.

8. Guía sobre enfoque de género en la Enseñanza del Derecho. Departamento Académico de Derecho. Pontificia Universidad Católica de Perú. 2019
9. Hernández García, Yuliuva. “Acerca del género como categoría analítica”. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*.13 (2006.1).
10. Instituto Derecho Civil (Sala II-III) Facultad de Derecho UDELAR. “El estándar de la culpa civil desde la perspectiva de género” (Ponencias presentadas y publicadas por Prof. Barúa, Mariana; Caffera, Gerardo y Sasías, Laura) Mayo 2021. Montevideo. Uruguay.
11. Lagarde, Marcela. “El género. La perspectiva de género”, en *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Ed. horas y Horas, España. 1996.
12. Mangarelli, Cristina. Jornadas en Facultad de Derecho de UDELAR. Uruguay. Setiembre 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=OmTeyr2ByZo>
13. ____ *Acoso y violencia en el trabajo. Enfoque jurídico. 2ª edición corregida y ampliada*. FCU. Montevideo. Uruguay. 2021
14. Martínez Aldanondo, Javier, “No tengo tiempo para aprender”. San S-Sebastián. España. 2020.
15. Méndez Filleul, Rodrigo. “La ratificación de Argentina del Convenio 190 de la OIT sobre violencia y acoso en el trabajo. Un repaso por la legislación y jurisprudencia nacional en torno a la temática” en *Violencia y acoso en el trabajo. Significado y alcance del Convenio nº190 OIT en el marco del trabajo decente*. Dirección de Correa Carrasco, Manuel y Quintero Lima, María Gema. Dykinson. España. 2021.
16. Morin,Edgard. “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. UNESCO. 1999.
17. Naciones Unidas Uruguay. Fiscalía General de la Nación. Centro de Estudios Judiciales del Poder Judicial. Guía para el Poder Judicial sobre estereotipos de género y estándares internacionales sobre derechos de las mujeres. Marzo 2020
18. Román Pérez, Martiniano y Diez López, Eloísa. “El curriculum como desarrollo de procesos cognitivos y afectivos” *Revista Enfoques Educativos* Vol.2 Nº2. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
19. Santoro, Chiara; Monreal-Gimeno, María del Carmen; Musitu-Ochoa, Gonzalo; Martínez Ferrer, Belén. “Aproximación a los modelos de género como herramientas para la intervención psicosocial en violencia de género” en *Violencia de género en un abordaje interdisciplinar*. Sahagún Navarro, Marta y Arias Sierra, Jhoana. Compiladoras. Universidad Sergio Arboleda. CECAR. Bogotá. Edición 2018.
20. Sasías Menoni, Laura. *Acoso sexual en la ley 18.561. Análisis de las penas y las reparaciones desde la perspectiva del Derecho Civil*. FCU. Montevideo. Uruguay. 2015.

Construyendo a partir del vacío: Una mirada inclusiva.

Lorena Inés Wutzke

“...la vida intelectual está más próxima a la vida del artista,
que a las rutinas de una existencia académica”
(Bourdieu)

La idea central de este trabajo es indagar y proponer al vacío, el silencio y la falta, como motores de construcción de nuevos espacios –subjetivos y objetivos–. Es a partir del fomento de la diversidad cultural, que surge la posibilidad de crear nuevos horizontes. El disparador para realizar esta presentación fue el vínculo que se encuentra en el Programa de Género de la Facultad de Derecho UBA entre feminismo y reivindicación de las identidades culturales. Aspecto que marca uno de los propósitos del Programa. Considero que las acciones realizadas son absolutamente valiosas y estrictamente necesarias, a efectos de seguir erigiendo puentes hacia un camino que afiance la igualdad, la no discriminación y la no violencia por motivos de género.

La premisa inicial es que con el fomento de la cultura tales reivindicaciones culturales pueden tener lugar en un ámbito como el de la Facultad de Derecho –a veces solidificado y conducido aún por el dogma–. Por ejemplo, la investigación del derecho a través de las esculturas⁵⁹; la inclusión de actividades basadas en disciplinas que operen como vías facilitadoras del juego en la temática de género y también en el ámbito de la enseñanza del derecho. El estímulo cultural generalmente abre puertas y destraba aquello que aún no encuentra su forma, sin caer en la pretensión de lo inalcanzable.

El juego es una cuestión que no debería perderse de vista en el ámbito de la enseñanza del Derecho. Puesto que el juego no es privativo del mundo infantil. Por medio de lo lúdico se puede acceder a otros lugares de nuestra psiquis y así alcanzar el conocimiento de una manera más amigable, menos dogmática y más eficaz.

La idea es encontrar qué procesos facilitarían el acceso a la igualdad. Y es allí donde se encuentra al vacío como posible eje de acercamiento a la resolución de temas que nos atraviesan, tales como: la violencia, la desigualdad y la discriminación.

Se pretende dar un paso más hacia la construcción de otras formas y espacios, sin hacer de esto un acto revolucionario. Es una simple acción tendiente a demostrar, una vez más, el mecanismo de aprehender del vacío y hacer algo del orden constructivo con él. Lo que se intenta es vislumbrar un camino alternativo al del reproche, la estigmatización, los estereotipos, la discriminación y los actos violentos. La propuesta a plasmar es la siguiente: abrir un espacio abierto de reflexión sin emitir juicios apresurados –prejuicios– e inconvenientes.

También es importante dejar en claro que aún si esta hipótesis –el fomento de

⁵⁹ Esta temática fue concebida en el marco del UBACYT a cargo de la Dra. Andrea Laura Gastron cuya actual denominación es “Con los ojos de la ley: Representaciones artísticas plásticas en el espacio público y semi-público de Buenos Aires y su relación con el derecho”, proyecto del cual formo parte.

espacios vacíos para construir desde la asociación libre por medio de la cultura y su vinculación con el derecho— fuera errónea, en ese caso es interesante trabajar con el error. Nada es desechable, tampoco lo que pudiera considerarse un error. No desterrarlo de su tierra, nuestro planeta: el mundo que habitamos y que nos habita a los humanos. El error está mal visto, tiene mala reputación, así se pierde de vista el mundo de posibilidades de construcción que ofrece a quienes cometen semejante pecado.

El dogma es contrario a esta idea de enseñanza. Aquí se reposa sobre la necesidad imperiosa de desandar el camino de las verdades absolutas e incuestionables. Propongo transitar el camino del juego, de lo lúdico, un lugar único para explorarnos y para, tal vez, conocer una parte de nuestra verdad. Contrarrestar el efecto adormecedor del dogma es otro de mis propósitos. Habermás (1987; Flecha-Puigvert, 2002; como se citó en César, 2011) afirma que:

“Las normas no están previamente determinadas por nadie, sino continuamente consensuadas por los participantes, a través del criterio del diálogo que se da entre ellos. Las imposiciones a través de la violencia directa son excluidas. Las coerciones a través de posiciones desiguales en el diálogo son contestadas por el disenso y por la actuación de los movimientos sociales. Es decir el proceso comunicativo incluye consenso para obtener estas condiciones de convivencia conjunta y disenso para criticarla con el fin de obtener otras nuevas, mejores y más igualitarias”

Ese diálogo generador de consenso, sin violencia y con vacíos hace posible abordar nuevas realidades y facilitar la inclusión de todos y todas. La consigna es no atenernos al dogma como única vía posible generadora de conocimiento. Los sistemas son dinámicos y perfectibles. Cada ser humano a partir de su falta, será capaz de proporcionarnos un mundo nuevo por descubrir. La diferencia construye ¿será este un punto crucial a la hora de entender el problema de la exclusión de aquello(s) que no encaja(n) en los moldes prefabricados? ¿Será peligroso proponer al juego como mecanismo de asociaciones libres e integradoras?

El ámbito de lo conocido, sin falta de cuestionamientos, es un lugar aparentemente cómodo, es una trampa en la que muchos se podrían encontrar inmersos. El juego, por medio del arte, propone desandar el camino de las comodidades para atravesar con valentía algo novedoso y prometedor. Cuestionarnos y problematizar un orden preestablecido de cosas es la única vía para acceder a nuevos espacios ordenadores.

Pero regresemos al planteo inicial: ¿Es posible enseñar por medio del vacío? ¿Creando espacios de tiempo en blanco? Es decir, ¿sin que las propuestas educativas se vean consumadas en hechos por un período determinado?

Intuitivamente, y considerando que el vacío y la falta son generadores de angustia, la respuesta más sencilla consistiría en no aceptar los vacíos mencionados en el interrogante anterior. Para nuestra sociedad no hay nada mejor que el acto impulsivo del consumo, como señala Susan Sontag (1967) citada por Bárcena (2010): “mediante el silencio el artista se emancipa de la sujeción servil al mundo, que se presenta como mecenas, cliente, consumidor, antagonista, árbitro y deformador de su obra (...)”

Es en este punto que me detengo a pensar en la parte llena del vaso. El vacío, el silencio, inevitablemente nos invita a pensar el lado B. Esa es la fortuna de la existencia del vacío. ¿Qué nos proporciona ese vacío, ese discurrir del tiempo que podría conllevar implícita la

observación?

Considero que el tiempo y el vacío son pioneros a la hora de pensar en un cambio. Las acciones continuas, sin intervalos de tiempo, son generadoras de desconfianza, porque no confluyen con el ritmo de la vida. Los grandes sucesos ocurren en el transcurso del tiempo, y paso a paso, gradualmente. El movimiento atrae más movimiento, pero el ritmo natural de las cosas no es constante. La pandemia fue un claro ejemplo de vacío: nos sentimos atravesados e interpelados por él. También nos dejó en claro que frente a la adversidad, el silencio y la falta de respuestas, podemos construir. Y no solamente podemos, sino que tenemos el deber y la responsabilidad, sobre todo quienes se encuentran en una posición de poder.

Otra cuestión que confluye con la idea de inclusión es no ir siempre en una misma dirección. Tal vez un espacio en el tiempo abre la posibilidad de otro tipo de construcciones y contribuciones, y ayuda a pensar el problema de la inclusión y también de la violencia basada en el género. El tiempo utilizado para un ocio activo invita a reformular cuestiones, a conectar con el vacío. Esto es algo que una disciplina como el teatro muestra claramente, ya que invita a conectar con un universo más sensorial y generador de asociaciones libres.

El punto crucial en el modelo propuesto será cómo encausar esas asociaciones libres. Tema de debate que quedará para otro trabajo, dado que excedería el marco de la propuesta, pero que considero es otro de los ejes que terminarían de ligar el problema de la desigualdad y la exclusión.

Estigmatizar una situación: la falta

Ante la presencia del vacío se pueden tomar diferentes posturas –por ejemplo, la falta de datos respecto de las acciones llevadas a cabo por un sector de la comunidad, de una agrupación política, etc.–. Una sería la recurrente y tiene que ver con el tema del estigma, en este caso y concretamente consistiría en pensar “mal” del resultado de aquella observación y criticar su conducta omisiva. En las siguientes palabras se observa una analogía, en este caso referido a las personas para luego inclinarse más a la situación descrita:

“Los griegos, que aparentemente sabían mucho de medios visuales, crearon el término estigma para referirse a signos corporales con los cuales se intentaba exhibir algo malo y poco habitual en el status moral de quien los presentaba...En la actualidad, la palabra es ampliamente utilizada con un sentido bastante parecido al original, pero con ella se designa preferentemente al mal en sí mismo y no a sus representaciones corporales.” (Goffman, 2006)

A raíz de esta afirmación surge la pregunta si conviene estigmatizar tales conductas omisivas, ¿es reprochable en términos sociales, si realmente ese no hacer tuviera que ver con por ejemplo falta de agenda en la temática de género? Y si no respondiera a la falta de agenda y tuviera que ver con una demora en el tiempo respecto de la publicación de resultados ¿es reprochable en la misma medida? ¿Es siquiera reprochable?

Respondiendo a estos interrogantes me inclino por pensar en la parte llena del vaso e interpelar acerca de lo que genera la falta de producción de esos datos. El propósito aquí no es trabajar el tema desde el ángulo de la estigmatización sino todo lo contrario. Mi idea es construir a partir de la falta y no a partir de construcciones falaces asociadas al tema del estereotipo, que pronto derivarán en demandas y expectativas basadas en un imaginario sin

sustento real, que solo parten de una determinada construcción social discriminatoria.

Como mencioné en párrafos anteriores: me interesa poner el foco en la falta, el vacío, el silencio, lo innovador y las posibilidades reales que ofrece tomar decisiones basadas en ello. El vacío generado a partir de la falta de datos también motiva este trabajo. En y con el vacío aparece lo inmenso y lo infinito; la oportunidad de descubrir nuevas formas y cuestionar las ya establecidas. Se necesita espacio subjetivo para hacer otras cosas. Por supuesto que ese espacio no aparece solo ante el vacío: este tiene que ser encontrado y soportado, porque el vacío está impregnado de angustia, otra gran constructora si no es rechazada.

¿Qué nos ocurre frente al silencio y el vacío? ¿Qué posibilidades ofrecen?

Una proposición lógica indica que para que exista ocupación debe haber vacío, es decir, ambos confluyen en la construcción de un objeto. Del mismo modo ocurre con el arte, concebido en amplios términos. Tomemos el arte de enseñar: naturalmente todo arte tiene un aspecto material, es decir, su concreción material, que confluye con el espíritu de la plena conciencia, del goce del espíritu, en paralelo a ese camino de materialización.

“Así como la actividad debe concluir en una vía negativa, en una teología de la ausencia de Dios, en un anhelo de alcanzar el limbo del desconocimiento que se encuentra más allá del conocimiento y el silencio que se encuentra más allá de las palabras, así también el arte debe orientarse hacia el antiarte, hacia la eliminación del sujeto (el objeto, la imagen) hacia la sustitución de la intención por el azar, y hacia la búsqueda del silencio.(...) Este estado de silencio al que ha tendido el arte moderno asume diferentes formas. El artista experimenta la tentación de cortar el diálogo que sostiene con el público. (Sontag, 1967; como se citó en Bárcena, 2010)

Cuando se refiere a ruptura lo hace en sentido de que el artista goza de ese estado sublime y de éxtasis que le provoca el arte. No obstante, aparece la frustración en el proceso de materializar aquello que se presupone como de un estado superior de cosas. El silencio también conduce a la angustia, pero es allí donde se encuentra la clave de las transformaciones.

Conclusión

Hasta aquí pudimos observar que vacío, silencio y angustia van de la mano. Esta propuesta tiene que ver con una escucha más activa de nuestros sentidos, orientada hacia un camino de transformación que nos incluya a todos como iguales. Considero al juego como una vía facilitadora de aprendizaje ya que nos interpela desde otro lugar más libre y menos dogmático. Consecuentemente, nos invita a repensar el mundo y generar espacios de reflexión y debate.

Realidad, teoría y práctica socio-jurídica.

Johana Paola Bernal Rincón⁶⁰

Introducción

La presente ponencia, surge del análisis del trabajo desarrollado dentro del Consultorio Jurídico y la Clínica Jurídica ACCLAR de la Universidad Autónoma de Bucaramanga en Convenio con UNISANGIL extensión Yopal, así como del estudio de las entrevistas presentadas por quienes se postularon para cursar la carrera de derecho durante el segundo periodo académico de 2020 y el primer y segundo periodo del 2021, lo que ha permitido evidenciar que se han ido generando espacios idóneos para articular la teoría y la práctica, por medio del ejercicio del litigio y actividades socio-jurídicas conexas a estos espacios académicos donde los estudiantes se aproximan a la realidad, con lo cual se ha logrado brindar herramientas que les ayudan a cumplir con esa motivación por la cual optan por ser profesionales en derecho, al formar abogados conocedores del contexto local, regional, nacional e incluso internacional, capaces de otorgar soluciones y aportar a la sociedad por medio de lo aprendido dentro de sus estudios.

Palabras claves: Clínica Jurídica, Consultorio Jurídico, práctica socio-jurídica, profesionales integrales

Aprendizaje socio- jurídico

El jurista Jerome Frank (1933), en el artículo ¿WhyNot a ClinicalLawyer-School?, habla de la necesidad de que el abogado cuando pase por la escuela de derecho haya tenido contacto con casos reales o haya estado siquiera en un juicio verdadero, sobre lo cual hace la analogía con los médicos, de quienes menciona es impensable que se gradúen sin haber tenido contacto con pacientes o presenciado una cirugía.

Así como el planteamiento anterior, nos hace pensar que nadie quisiera ser atendido por un médico o un abogado que no tenga experticia, igualmente se debe reflexionar en cómo se siente ese médico o ese profesional de derecho recién graduado, que debe poner en práctica una cantidad de conceptos que ha previamente aprendido pero que no conoce como materializarlos, lo cual se le convierte en un obstáculo para el ejercicio de su profesión, pues no es un secreto que se prefiere al médico o al abogado con experiencia vs. aquel que acaba de obtener el título, situación que el enfoque actual de enseñanza universitaria ha venido superando, por medio de la creación de escenarios donde los alumnos se enfrentan a la realidad y más que ser observadores, tienen que tomar un papel activo y propositivo para interactuar en ella.

Las nuevas exigencias en la enseñanza, llevan a que se ubique en la educación superior, unas obligaciones no solo de índole teóricas sino como formadora de seres humanos, labor para la cual se debe partir de que las personas actúan bajo motivaciones, pues no se debe desconocer que cuando se cuestiona a quienes se postulan sobre que los lleva a tomar la decisión de cursar estudios en derecho, se encuentra el aspecto social como uno de los más importantes.

Al analizarlas entrevistas que se realizan para el ingreso de estudiantes a la facultad de derecho de la UNAB en convenio con UNISANGIL sede Yopal, se encuentra que quienes se presentaron para ingresar al segundo periodo académico del año 2020, así como para el primer y segundo periodo académico del 2021, todos reconocen los aportes que desde su área profesional pueden generar en la sociedad y además algunos de ellos manifiestan tener aspiraciones de ser elegidos en cargos de elección popular o que son líderes estudiantiles o en su comunidad.

⁶⁰ Abogada, Esp. Derecho Administrativo y Esp. Derecho Penal de la Universidad del Rosario, Colombia. Docente, Investigadora y miembro del grupo de investigación Derecho, Pensamiento y Sociedad de la Fundación Universitaria de San Gil, Coordinadora de la Clínica Jurídica ACCLAR de la Universidad Autónoma de Bucaramanga en convenio con UNISANGIL, Abogada Asesora del Consultorio Jurídico de la Universidad Autónoma de Bucaramanga en convenio con UNISANGIL extensión Yopal. <https://orcid.org/0000-0003-4469-9012>. jpbernal@unisangil.edu.co

De ahí que la mayor motivación por la cual muchos de los estudiantes ingresan a la facultad de derecho, es para poder contribuir a la sociedad, a este factor se le debe agregar que un gran porcentaje de los alumnos e incluso de quienes se postulan ya trabajan, vinculados con el gobierno en las entidades territoriales Gobernación y Alcaldía o con abogados litigantes, reto que exige una preparación no solamente teórica, sino práctica, pues se debe partir de que los conocimientos que adquieren no los van aplicar en un futuro, sino que requieren de su aplicación inmediata, lo que hace además que la enseñanza cambie del enfoque netamente jurídico (el estudio del derecho focalizado en la normatividad) al plano de lo socio-jurídico, pues “los conceptos jurídicos no se comprenden adecuadamente si se omite la consideración del contexto práctico e institucional del derecho” (Nicola Lacey, 2006 citado en Calvo, 2010).

Respecto a la formación socio- jurídica para estudiantes universitarios Cabrera (2013) refiere que consiste en la apropiación consciente e intencionada de su cultura general, hacia un cambio, de paradigma social, lo cual genera el incremento de obligaciones, deberes comportamientos y compromisos con la sociedad, en igual sentido Giraldo (2012) al hablar del derecho con enfoque socio-jurídico dice que “es una ciencia empírica que se encamina a construir el mundo del futuro, lo que sólo puede lograr si lo hace a partir del mundo presente” (p. 26), al respecto se puede afirmar que la población estudiantil es un agente de cambio, pues mal haría la universidad en enseñar de forma estandarizada la solución a diversas situaciones o casos, sin abrir espacios de investigación, diálogo y concertación que den como resultado seres humanos pensantes, críticos y capaces de no repetir aquello que está mal, sino modificarlo bien sea por medio de los mecanismos jurídicos o echando mano a áreas interdisciplinarias, pues el centro no es encontrar la norma aplicable sino buscar soluciones de fondo, para lo cual se puede recurrir a otras áreas del conocimiento.

Por lo cual la labor formativa, debe incluir muchas más disciplinas, aptitudes y habilidades para que se logre el objetivo de contribuir a la sociedad, en palabras de Mastache y Devetac:

El ejercicio efectivo de la ciudadanía exigiría el desarrollo de un conjunto de habilidades personales e interpersonales vinculadas con las capacidades para la comunicación, la resolución de conflictos, la tolerancia a la frustración, entre otras. Por ende, la formación ciudadana no podría quedar limitada a los derechos, deberes y obligaciones, rebasa lo jurídico y lo político, para incluir lo ético, lo interpersonal, lo social, lo institucional, lo histórico. En esta tarea, la escuela tendría un lugar central (Mastache y Devetac, 2017, p. 162)

Siendo conocedores del contexto antes descrito, desde el Programa de Derecho de la UNAB Convenio UNISANGIL extensión Yopal, para garantizar la formación de profesionales íntegros, se vio la necesidad de crear la Clínica Jurídica adscrita al Consultorio Jurídico y Centro de Conciliación, donde se articula entre los docentes y los estudiantes, el acercamiento a la comunidad por medio de la investigación, el estudio y solución de problemas desde el enfoque socio-jurídico.

La Clínica Jurídica, tiene por misión servir de espacio para la formación integral teórico-práctica en derecho, en asuntos de litigio estratégico, así como la divulgación de los derechos humanos y acciones pública, de allí que gracias a ella se busca alcanzar los siguientes objetivos: I. Incentivar la investigación con base en el estudio socio-jurídico, producto de la conjunción entre teoría y práctica propia de las clínicas jurídicas. II. Desarrollar competencias en el tema de protección y defensa de los derechos humanos, por medio de la enseñanza y apropiación de los distintos mecanismos judiciales previstos para el ejercicio del litigio estratégico y III. Formar pensamiento crítico frente a la realidad social y búsqueda de soluciones desde lo jurídico y la divulgación de los derechos humanos.

La Clínica Jurídica, nació a finales del año 2020, una vez se realizó la convocatoria para vincular miembros fundadores, quienes a su vez en asamblea deciden ponerle el nombre de Clínica Jurídica ACCLAR, lo anterior en virtud de que la actividad principal es la de formular y

acompañar las acciones populares ACC (acción) LAR (popuLAR), por lo que, si bien el núcleo central de la Clínica Jurídica ha sido los derechos colectivos, esta desarrolla muchas más actividades en pro de la comunidad, con base en el enfoque socio-jurídico, por lo que ha podido desarrollar en los educandos competencias en la protección de los derechos humanos, no solo capacitando a los estudiantes, sino que ellos sean quienes puedan divulgar conocimientos sobre estos, para que de forma práctica las personas, puedan proyectar las acciones que deban instaurar, pero aún más importante sean conscientes y tengan la motivación de proteger y respetar los derechos tanto propios como los de los demás, por lo cual se le viene enseñando a la comunidad a tener pensamiento crítico para asumir situaciones de conflicto y ayudándoles a desarrollar habilidades que les permiten la convivencia pacífica.

La Clínica Jurídica opera por medio del estudio de la realidad, luego se realiza la discusión respecto aquellos temas que generan conflicto, se plantea una vía para la solución y se pone en marcha las acciones pertinentes, lo que permite que los estudiantes estén actualizadas sobre el contexto en el que viven y puedan identificar problemáticas y proponer cambios, con miras a promover bien sea acciones judiciales, políticas públicas y transformaciones en la sociedad, en este proceso participan los miembros de la Clínica quienes son estudiantes activos del programa de derecho y la Coordinadora de la Clínica, con apoyo de los demás docentes y áreas interdisciplinarias de la universidad.

En el caso de la Clínica Jurídica ACCLAR esta está adscrita al Consultorio Jurídico, pero contrario a lo que ocurre en él, sus integrantes pueden estar cursando cualquier semestre en la universidad, pues se parte del pensamiento que las problemáticas sociales y ser agentes de cambio es un rol que nos corresponde a todos.

La Clínica Jurídica ACCLAR a pesar de no tener más de un año de creada, cuenta con grandes logros como haber capacitado a la población con discapacidad del Departamento de Casanare, la participación constante en el programa de radio “Consultorio Jurídico en Casa”, haber aportado a solucionar la problemática de inseguridad por carencia de luminarias en algunos sectores del municipio de Yopal, la búsqueda de protección por medio de la acción popular a derechos colectivos como el goce del espacio público y la utilización y defensa de los bienes de uso público, derecho a la seguridad y salubridad pública, el derecho a la seguridad y prevención de desastres previsibles técnicamente, acceso a una infraestructura de servicios que garantice la salubridad pública y el derecho colectivo sobre la infraestructura pública vial o de transporte terrestre en condiciones de seguridad de conformidad con lo establecido en la Constitución, la ley y las disposiciones reglamentarias, prestar asesoría jurídica a población víctima del conflicto armado, proyección y enseñanza de la elaboración de acciones de tutelas, derechos laborales y asesoría a población de especial protección, la revisión y estudio de la problemática para interconectar infraestructura vial rural con la urbana y el tema de carencia o falta de puesta en funcionamiento de infraestructura hospitalaria.

Respecto a la divulgación de los derechos humanos, en especial la creación de conciencia por el respeto a la vida, desde un abordaje socio-jurídico, al haber evidenciado la situación de salud pública relacionada con el suicidio, el cual se agudizó con la pandemia y teniendo en cuenta que dentro de las tasas de incidencia más altas de intento de suicidio se encuentra el departamento de Casanare (Instituto Nacional en Salud, 2021, p. 4), departamento en el cual se ubica la Clínica Jurídica ACCLAR, se vislumbró la necesidad de empezar a trabajar sobre el manejo de las emociones, por lo cual se retomó esta idea por medio de videos en los cuales participan psicólogos con experiencia en el manejo clínico y tienen la dinámica de aportar tips para saber afrontar las circunstancias, este material se proyecta durante las clases del Programa de Derecho y finalmente se divulgan por las redes sociales de la facultad para que todas las personas tengan acceso.

Como retos que tiene la Clínica Jurídica ACCLAR, se encuentra conseguir que sus integrantes continúen teniendo consciencia de la importancia de superar sus miedos personales y poder aportar en beneficio de la comunidad, lo anterior teniendo en cuenta que muchos de los

miembros trabajan con entidades que son o serían eventualmente demandados o accionados, en ejercicio del litigio estratégico, lo que genera alto impacto respecto a la percepción de poder perder sus empleos e incluso ha llevado a algunos a declinar sus aspiraciones de hacer parte de la Clínica; pese a su motivación personal de querer ayudar a la sociedad, pues el municipio de Yopal, donde se encuentra ubicada la Clínica Jurídica y en donde trabajan los estudiantes, es un municipio pequeño con una población (DANE, 2018) de 168.433 personas y vale la pena destacar que es la capital del departamento de Casanare, por lo que gran porcentaje de empleabilidad lo dan las entidades territoriales, incluyendo la Gobernación de Casanare.

Respecto al Consultorio Jurídico de la Universidad Autónoma de Bucaramanga en Convenio con UNISANGIL extensión Yopal, cabe destacar los aspectos positivos, entre ellos que quienes tienen la responsabilidad en la búsqueda de solución de los casos son los mismos alumnos, pues ellos cuentan con la ayuda de los abogados asesores, que son docentes de planta de la universidad, vinculados al Programa de Derecho, e igualmente con el apoyo de los monitores, que son estudiantes que están haciendo la judicatura, sin embargo se ha recalcado mucho que para dicha labor se preste asistencia al estudiante, guiándolo más no resolviéndole los casos, pues bien dice el refrán que “hay que enseñar a pescar más no dar el pescado”, además de esto se destaca que el punto de vista del estudiante es respetado y discutido en caso de no haber acuerdo, para así de forma concertada buscar la mejor respuesta a los usuarios externos, que en virtud de las normas que regulan el Consultorio, en especial la Ley 2113 de 2021 (Congreso de Colombia, 2021) son usuarios que carecen de medios económicos o que están en situación de vulnerabilidad o indefensión o sujetos de especial protección constitucional.

Si bien tanto el Consultorio Jurídico como la Clínica Jurídica de la UNAB en convenio con UNISANGIL sede Yopal, son espacios académicos en los cuales los estudiantes entran en contacto con casos reales, la Clínica Jurídica brinda como ventaja el que los casos y temas que en ella se tratan son elegidos del estudio de contexto que hacen los propios educandos, mientras que las asesorías y acompañamiento litigioso del Consultorio Jurídico es reglado e impositivo, en cuanto depende de los casos y perfiles de los usuarios que requieran los servicios, la competencia del consultorio y el reparto interno que se realiza a los estudiantes, el cual no depende de la preferencia del alumno por algún área del derecho, ni respecto a ningún caso en específico.

Pese a las limitantes que tiene el Consultorio Jurídico se ha adelantado bastante camino para abordar las problemáticas sociales, pues resultado del enfoque socio- jurídico que permea la enseñanza del derecho, ante la situación de la población migrante sobre la cual la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), en cabeza del Programa de Emergencia y Estabilización (2020) durante los días 10 y 11 de diciembre de 2020, en dos puntos a las afueras del municipio de Yopal, observó que pasaron 791 personas caminantes, notó la necesidad de contribuir a dicha población en tránsito y aquella que permanece en el municipio, para lo cual suscribió convenio con ACNUR y Opción Legal, donde los estudiantes tienen funciones de asesoría y representación en temas de asistencia legal, ejercicio que es sumamente enriquecedor tanto desde lo personal como lo profesional, pues permite conocer la realidad social que se vive a nivel mundial y aportar soluciones a la misma.

Finalmente, quiero hacer referencia a las estrategias que se desarrollan en el Consultorio Jurídico, pues si bien en Consultorio Jurídico III y IV, los estudiantes realizan actividades de representación jurídica y de litigio con casos reales ante las autoridades administrativas o la rama judicial, ellos deben previamente haber cursado el Consultorio Jurídico I y II, que les da las habilidades para asesorar, proyectar y actuar dentro de los procesos de derecho público, de derecho laboral, derecho privado en general y penal con base en simulación de casos, por lo cual se puede hablar que los estudiantes desde VII semestre reciben las destrezas necesarias para asumir casos reales, proceso en el cual cuentan con el acompañamiento permanente del

docente, siendo el Consultorio IV, el momento en que a ese niño pequeño que se le ha ido ayudando a dar sus primeros pasos toma la iniciativa y de forma independiente empieza a caminar, puesto que los estudiantes son enviados a entidades bien sea públicas o privadas a ejercer funciones jurídicas, en las cuales deben demostrar todas las habilidades y destrezas que han ido apropiando en su formación, y que los hacen aptos para atender cualquier situación bien sea personal, laboral e incluso teórica del derecho.

Conclusión

La labor del docente con los estudiantes universitarios de la carrera de derecho, se centra en dotarlos de todas aquellas habilidades para que puedan enfrentar más allá del mercado laboral, la vida cotidiana, desde esa perspectiva que les da ser conocedores de sus derechos y de los derechos de los demás, por lo cual si bien existen los espacios para que se les dé la oportunidad de poner en práctica la teoría, debemos estar los profesores comprometidos en dejar la enseñanza discursiva, dejar de exigir que repitan de memoria artículos de las normas y empezar a permitirles crear, pensar, controvertir y no estar de acuerdo con nosotros, para así poder ser generadores de cambios sociales, lo cual es coherente con esa motivación que los lleva a optar por el título de abogados, pues el derecho no es el texto escrito sino está en las calles, en las relaciones humanas, en el respeto por el otro y sobre todo en perder el miedo a alzar la voz en pro de los derechos humanos.

BIBLIOGRAFÍA

Cabrera, Xiomara y Diéguez, Raquel (2013). Proceso de formación socio- jurídico para estudiantes universitarios. Revista Mendive: Científico Pedagógica. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”

Calvo, Manuel (2010). ¿CABE EL ENFOQUE SOCIO-JURÍDICO EN LA TEORÍA DEL DERECHO? Anales de la Cátedra Francisco Suárez, Un panorama de filosofía jurídica y política (50 años de Anales de la Cátedra Francisco Suárez), Corrientes y tendencias. Vol. 44 (2010), 371-394. DOI: <https://doi.org/10.30827/acfs.v44i0.512>

Congreso de Colombia. (2021). Ley 2113 de 2021. Por medio del cual se regula el funcionamiento de los consultorios jurídicos de las instituciones de educación superior. 29 de julio de 2021. D.O. Nro. 51.750

DANE. (2018). Censo Nacional de Población y Vivienda. ¿Cuántos somos? https://sitios.dane.gov.co/cnpv/app/views/informacion/perfiles/85001_infografia.pdf

Duque, C (2014). ¿Por qué un litigio estratégico en Derechos Humanos? Tema Central Exigibilidad Estratégica En Derechos Humanos. Revista de Derechos Humanos: Aportes Andinos 35, PADH-UASB. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/4430/1/03-TC-Duque.pdf>

Frank, J (1933). Why Not a Clinical Lawyer-School. University of Pennsylvania Law School. Copyright 1933, University of Pennsylvania. Volumen 81, p. 920

Giraldo Ángel, Jaime Metodología y técnica de la Investigación Socio jurídica: Investigación/Jaime Giraldo Ángel. Ibagué: Universidad de Ibagué, Programa de Derecho, 2012. (Obras Completas; Vol. 2) 361 p.

Instituto Nacional en Salud. (2021). Boletín Epidemiológico Semanal. Comportamiento de la vigilancia del intento de suicidio en Colombia. Período epidemiológico III, 2021.

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.

Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2020). Censo de Migrantes 10-11

diciembre de 2020, Yopal- Casanare. <https://www.r4v.info/sites/default/files/2021-06/Conteo%20Migrantes%20%20Yopal%20v3.pdf>

**“Desvestir al espantapájaros”:
Propuestas para una enseñanza universitaria
actual.**

**María Luján Braccia, Andrés
Lagarde y Tomás Davidoff Díaz**

*“La conducta,
tanto como toda la vida del ser humano,
es siempre respuesta
y siempre compromiso”
José Bleger, Psicología de la conducta*

Introducción

A lo largo de nuestra experiencia al graduarnos y, fundamentalmente, en nuestros primeros pasos como docentes hemos observado un fenómeno marcadamente sostenido: *los y las estudiantes salen de la facultad sabiendo aprobar parciales u otras instancias de evaluación, pero no pensando como profesionales universitarios.* Llegando a un extremo, incluso podemos citar a un personaje del libro Facsímil (Anagrama, 2014) -de Alejandro Zambra- al referirse críticamente al sistema de educación chileno: *“a ustedes no los educaron, los entrenaron”*, sentenció.

Asimismo, hemos observado que la enseñanza actual, en términos generales, se basa en estructuras un tanto vetustas que responden a un paradigma ya superado: el conocimiento de normas con el apoyo casi dogmático de un conglomerado de doctrinas y jurisprudencia, sin interrelacionarlos con un claro pensamiento crítico.

Sin embargo, en la actualidad, tanto futuros graduados como legos tienen fácil acceso al sistema de normas vigentes e, incluso, de jurisprudencia y fallos judiciales, por lo que lo crucial no es ya transmitir esos contenidos sino la enseñanza sobre su análisis, interrelación y puesta a prueba.

El tiempo de aula podría ser mejor utilizado para proveer a los estudiantes de herramientas para enseñarles a interactuar con la ley y bajarla a la práctica, saber recurrir ir a la jurisprudencia, aprender a utilizarla, aprender a argumentar y sostener posiciones, contestar objeciones y muchas otras habilidades que permiten converger teoría y práctica. Esto es, trabajar esas habilidades en el aula nos permite no sólo presentar de otro modo los conceptos teóricos sino también aprender a utilizarlos de la manera en que éstos funcionarán en el futuro ejercicio profesional.

En ese sentido, consideramos con el ejercicio profesional hay una especie de “gimnasia” que no siempre se adquiere en la facultad: la de saber investigar y traducir la teoría en pasos prácticos dentro de una actuación profesional.

Esa “gimnasia” que da la práctica es una forma de pensar y relacionar ideas que no suele formar parte de un contenido que se aborde de alguna asignatura en particular. Por el contrario, su adquisición queda supeditada a la suerte o al propio interés del estudiante.

Con gran lucidez advierte Atienza: *“La -necesaria- reforma de la enseñanza del Derecho en nuestros países pasa, sin duda, por un cambio de actitud que debería consistir, más que nada, en considerar el Derecho como una técnica de resolución argumentativa de*

problemas” (Atienza, 2016, p. 17).

En esa línea nuestro aporte está enfocado en brindar herramientas para que los y las estudiantes puedan acercarse al ejercicio profesional a su etapa de formación. No sobre la perspectiva ingenua y omnipotente de creer que la universidad debe cubrir todos los puntos que hacen al quehacer profesional del futuro profesional, sino en el convencimiento de que, enseñar de otra manera el derecho, facilita no sólo la enseñanza y aprendizaje en sí y la certificación de saber sino, fundamentalmente, puede ser una contribución para mejorar la formación de profesionales competentes.

Creemos que nuestro trabajo debe estar orientado a llevar al aula herramientas para hacer eso posible y sobre este aporte, ante todo, estarán presentes dos conceptos subyacentes que intentaremos poner sobre la mesa de trabajo: el **conflicto** y la **confianza**.

Pivotearemos sobre estos dos conceptos por las siguientes razones: en primer lugar, debe abrirse las puertas del aula al **conflicto**. Nuestros estudiantes conocen lo problemático de la vida cotidiana, de nuestras realidades y, el derecho, como actividad intrínsecamente social, se encuentra atravesada por ese conflicto. El saber ingenuo de mera transmisión de contenidos sin conflicto no parece ser una propuesta aceptable en estos tiempos y, una de las funciones que tenemos como docentes, es precisamente presentar los puntos de enseñanza que abordaremos, darles la bienvenida, usar las herramientas para comunicarlos adecuadamente y para ayudar a nuestros estudiantes a abordarlos. Mostrar que hay conflictos que se superan con argumentación y consenso y, también otros que son insuperables pero que su discusión tolerante es, tal vez, el valor más grande que tengan nuestras sociedades actuales.

Rescatar la idea de conflicto para traerlo al aula en tanto, como enseña José Bleger, constituye una de las fuentes más importantes de motivaciones en tanto es consustancial con la vida misma y significa un elemento propulsor en el desarrollo de las personas. Entonces, *“Lo ideal no es la ausencia de conflictos, porque ellos constituyen la contradicción en la unidad de la conducta y, por lo tanto, su fermento dialéctico de cambio y transformación; lo que importa no es adherirse a ideas que son incompatibles con la realidad de los fenómenos, sino estudiarlos tal como son: única manera de dirigirlos. Lo que importa es el destino de los conflictos y la posibilidad de resolverlos o sobrellevarlos”* (Bleger, 1963, edición impresa en 2015, p. 177).

Finalmente, todo este desarrollo refuerza la idea de que el paso por la facultad - más que enseñar a aprobar parciales- tiene que tender puentes para contribuir a la formación de un mejor profesional, independientemente de ser o no abogado litigante.

Desarrollo

A continuación desarrollaremos líneas de acciones en concreto que consideramos de interés para el ejercicio de nuestra práctica docente y, en particular, para abordar la preocupación que expusimos, relacionada con la falta de articulación entre la teoría y la práctica durante la formación de grado.

Con esta idea en la cabeza, lo primero que detectamos es una falta de articulación entre este objetivo (formar un mejor profesional) y las propuestas de enseñanza. Creemos que esto se observa en gran parte de los contenidos que se enseñan a lo largo de la cursada y la modalidad con los que se abordan. Al respecto, refiriendo a Cohen señalan Paul D. Eggen y Donald P. Kauchak que: *“Aunque la noción de alineamiento de la enseñanza parece simple, un número sorprendente de docentes tienen objetivos y actividades para el aprendizaje que no son congruentes. Y, lo que es peor, en algunos casos la enseñanza*

parece no apuntar a ningún objetivo” (Eggen y Kauchak, 2009 p.45).

Camilloni traza la doble demanda que representa la didáctica general: como proceso de enseñanza individual y, por otro lado, como aprendizaje colaborativo (Camilloni, 2017, p. 34). En esta segunda dimensión el conflicto como disparador del pensamiento es crucial y, mediante la interacción de los y las estudiantes, se ha comprobado que surgen respuestas que no habrían podido ser construidas individualmente. En esa línea Camilloni expresa que las situaciones problemáticas dentro de la enseñanza de las ciencias sociales permiten que la información *“debe ser buscada y empleada para proponer una solución en una situación enigmática; donde el conocimiento del pasado adquiere, además de su propio sentido, el de permitir comprender problemas actuales; donde las actividades individuales y las tareas grupales de aprendizaje colaborativo se conjugan”* (p. 35).

Por otro lado, la **confianza**, como motor fundamental para construir con otros, deberá ser presentada como el timón con el que contamos para atravesar la tormenta del conflicto. Confianza en los procesos, confianza en nuestras ideas, confianza en que la mirada diferente, incluso opuesta, enriquece nuestro propio parecer. La confianza es esa gran **vía de dos sentidos** en las relaciones pedagógicas: estudiantes confiando en los y las docentes y viceversa, tal como lo sostiene Cornu al referirse a la importancia de la confianza en la construcción de relaciones pedagógicas desde una perspectiva emancipadora en un contexto de educación en democracia (Cornu, 1999, p.19). Pero incluso más: la confianza se es multipolar, porque también se construye entre los y las estudiantes entre sí y, para esto, el trabajo en equipo es central.

De este modo, es de vital importancia fomentar el trabajo en equipo ya que tanto el conflicto como la confianza no pueden ser leídas sino en clave grupal. Ciertamente el conflicto aparece con uno mismo pero es inevitable con la aparición de otro y la confianza es la llave para animarnos a acercarnos a ese otro que pone en foco esa conflictividad.

La idea de unir formación profesional y preparación adecuada para el futuro profesional tiene, también, tres aristas primordiales: una férrea formación ética del profesional; la diferenciación entre convocar y entretener y, finalmente, explorar terrenos más allá de las técnicas expositivas.

El objetivo central es superar la dicotomía entre teoría y práctica. Al respecto, Lucarelli enfatiza en que *“Al entender teoría y práctica como esferas excluyentes en oposición (“práctica es todo lo que no es teoría”), se destaca la diferencia entre conocimiento y acción, dejándose por fuera la función esencial que las generalizaciones teóricas y las ideas abstractas tienen para la práctica educativa. Por su parte, afirmar que la práctica depende de la teoría, implica que esta estructura orienta en forma exclusiva las actividades de quienes se dedican a tareas prácticas, empobreciendo así los alcances de ambos conceptos”* (Lucarelli, 2006, p. 281).

En definitiva, queremos centralizar en el equívoco de que la teoría y la práctica suceden de manera lineal (ni dentro del aula bajo el rótulo “primero lo teórico, después los ejercicios” ni fuera del aula bajo el rótulo “primero el título de abogado, después el ejercicio”). Al contrario, ambos fenómenos se presentan simultáneamente. En palabras de Lucarelli (2003, 281) *“Entender la práctica educativa como independiente de la teoría es entenderla solamente en su dimensión técnica, en un saber cómo sin tener en cuenta otras aristas, como la ética, presentes en la acción”*.

Esbozo de una propuesta en tres pasos

Para esbozar el ejercicio propuesto queremos hacer anclaje, de nuevo en el conflicto y en la confianza: en cualquier programa de estudios, los estudiantes se enfrentan con temas que les resultan familiares o amenos y otros que, por su dificultad, desconocimiento o, sencillamente prejuicios, son temidos y rechazados.

Sin embargo, generalmente, esa paleta de matices queda sumergida bajo horas de clases expositivas (más o menos dialogadas con los estudiantes más incisivos), mientras se confeccionan listas infalibles de “lo que entra en el parcial”. Así, los estudiantes preparan el programa (con apuntes propios o prestados, desgrabaciones de clases, infalibles guías de estudio, algunos capítulos perdidos del libro sugerido por la cátedra) e invocan a distintas deidades para que no les toque el tema difícil o áspero. Pretender que esa práctica constituya la gimnasia necesaria para la vida profesional futura es una ilusión porque, como tal, requiere uso, entrenamiento y práctica, error y acierto; y el aula es el lugar indicado para comenzar.

Entonces la propuesta podría ser la siguiente:

1)

Al comenzar cada ciclo lectivo podríamos abordar con los estudiantes las siguientes cuestiones:

- a) preguntar si los estudiantes saben usar un buscador jurídico,
- b) indagar sobre sus estrategias de búsqueda,
- c) preguntarles si saben distinguir una fuente confiable de una dudosa
- d) preguntarles si consideran que saben leer fallos (o la variante de si los entienden en términos generales)
- e) preguntarles si saben a utilizar correctamente un fallo para sustentar una posición, si saben abordarlo o cómo analizarlo
- f) indagar sobre su experiencia escribiendo monografías o exposiciones simples

Aclaraciones: este ejercicio de iniciación no está pensando solamente para los primeros cursos donde la respuesta es casi una obviedad sino, especialmente, para casos de estudiantes más avanzados. También es propuesto casi de manera retórica puesto que no pretende adentrarse en casos particulares. No hace falta tener mucha imaginación para aventurar que la respuesta será, en el mejor de los mundos, una tímida afirmación. No es fácil para nadie levantar la mano y preguntar que no le queda muy claro dónde encuentra fallos de la Corte o cómo se hace una monografía sin morir de aburrimiento antes. Para esto, es recomendable pensar la propuesta como una verdadera fuente de información y de diagnóstico de situación, y como guía para saber por dónde comenzar a ayudar a los estudiantes. Así, esas preguntas apuntan a fijar y acordar ciertos conocimientos básicos y necesarios a los que recurrirán durante toda la cursada (e incluso para otras materias) y, de nuevo, su utilidad o recomendación no está dada tan sólo para materias iniciales sino a lo largo de todo el plan de estudios. A medida que éste avance, es de esperar que muchos se sorprendan por las preguntas (y no faltará el estudiante casi ofendido) pero si nuestro diagnóstico recoge ciertas falencias en los egresados, seguramente ayudaremos a más de un estudiante desprevenido.

De manera que la propuesta, para cumplir esos objetivos, podría ser presentada para contestar anónimamente y con la aclaración que no constituye nota o evaluación alguna, sino como punto de partida. La estrategia de opción múltiple con respuestas muy simplificadas y un pequeño espacio para ampliar alguna respuesta, puede ser de gran utilidad para ese cometido.

Las preguntas son tan sólo para mostrar que hablamos un mismo lenguaje, eso que parece una duda aislada, seguramente es una dificultad compartida y que, lejos de esconderla, el aula es el lugar especial para “desvestir al espantapájaros”, para enfrentarnos con lo que nos asusta, con lo que no nos sale, con lo que cuesta comprender, incluso con lo que rechazamos. Muchas veces, se rechaza lo que se teme y, tal vez, descubrir que esa imagen aterradora era tan sólo una escoba vestida nos ayude a descubrirnos nuevamente como estudiantes, como egresados, como docentes, o como queramos ser.

Ahora bien, luego de esa indagación, entra a escena un dispositivo que podemos ofrecer a los y las estudiantes: sugerimos, como propuesta, que todas esas preguntas, esas dudas, esas habilidades, estén resueltas o explicadas en videos que serán cargados a YouTube (o cualquier otra plataforma, pero recomendamos fuertemente ésta por el grado de familiaridad que tenemos generalmente). Esos videos cortos que serán realizados por ayudantes alumnos, profesores y, hasta titulares de cátedra, pueden ser confeccionados con la ayuda de gráficos, música, e incluso memes y constituirán el material de divulgación de la materia. Ese es el lenguaje que nuestros estudiantes conocen. No temamos empezar a hablarlo⁶¹.

Ellos ayudan a nivelar y plantean la síntesis perfecta entre la democratización del conocimiento (pueden acceder incluso estudiantes de otras cátedras) y la privacidad de la selección (quien lo necesite puede verlo tantas veces como lo necesite, quien no, simplemente lo pasará de largo). Ese es, acaso, el paradigma de la autogestión del conocimiento.

II)

Lo dicho a modo de introducción del planteamiento general de la propuesta y, a la hora de presentar los contenidos de la materia, vamos a recurrir nuevamente a esa ayuda: proponemos que los temas centrales sean expuestos también en el canal de la materia. Entonces, las clases expositivas clásicas podrán ser reemplazadas por videos no ya de divulgación sino de transmisión de contenido técnico, aunque tampoco deberán excederse en el tiempo (no más de media hora). Es muy recomendable insistir en la visualización del video antes de la clase y diseñarlos de manera tal que presente una diferencia llegar a clase con el video visto.

En esa línea, el trabajo docente podría focalizarse en construir a partir de lo que los estudiantes traen al aula luego de haber visto el video, de haber interactuado con él, después de habérselo apropiado. En esa interacción de dudas, preguntas y dudas que surjan de la visualización y lectura de material, disparadores y recapitulaciones, es que se construye, finalmente, el conocimiento. Socializar la experiencia que suscitan los videos es también un modo de aumentar la confianza en tanto distribuimos la comprensión de un tema, a través de los aportes que surjan tras esa experiencia.

⁶¹ Agradecemos muy especialmente el enriquecimiento de las ideas de este texto, producto de la socialización de los trabajos presentados en el marco del curso del cuarto módulo de la Carrera de Formación Docente (UBA-Derecho), a cargo de la Lic. Cynthia Kolodny, y del que este trabajo es resultado de esa gratificante experiencia. En lo particular, destacamos la sugestiva propuesta de compañeras y compañeros de curso, en especial sobre este punto, la de Andrea Bibiana Frascarelli quien ingeniosamente sugirió que sean los y las propias estudiantes quienes estén a cargo de la realización de alguno de esos videos, para generar un fuerte lazo de pertenencia y confianza con la cursada y para socializar conocimientos técnicos sobre el uso de herramientas digitales. También, destacamos el aporte de Marcela Sasso quien sugirió que, a partir del diagnóstico inicial, aquellos estudiantes cuyos resultados sean mejores, ayuden a quienes así lo necesiten. Finalmente, queremos mencionar el aporte de Ludmila Zarco con relación a la necesidad de tomar algunos minutos de la clase para explicar cuestiones tales como cita de fallos, o cita de doctrina, cuando se advierte que, en términos generales, se utiliza erróneamente.

Otra alternativa puede ser la incorporación de comentarios que se pueden realizar en la plataforma en la que se suben los videos. También ahí hay un campo para la socialización de ideas y dudas, pero, fundamentalmente, para la retroalimentación: allí pueden surgir -tal como ocurre en esas plataformas segundo a segundo- sugerencias y contribuciones de mejora, devoluciones e impresiones. Muchas veces, se evitan estas técnicas por temor a posibles agresiones o mensajes ofensivos (tal como, lamentablemente, también ocurre a menudo en nuestra vida de redes); sin embargo, el uso de “moderadores” o reglas de uso permite minimizar esos riesgos sin necesidad de sacrificar esta herramienta. En concreto, la idea de los comentarios es replicar el uso que cotidianamente suele darse al pie de un video: dar una opinión sobre su calidad, su utilidad, recomendar mejoras, felicitar por su contenido, etcétera. Esta información puede ser muy útil para la mejora continua del canal de la cátedra y así evitar que se superpongan videos a lo largo del tiempo sin analizar detalladamente su finalidad y utilidad. El número de visualizaciones de los videos (los de la primera parte, especialmente) también es una muy buena fuente de información a la hora de realizar el diagnóstico de situación del curso.

Esta segunda parte de la propuesta intenta recoger una práctica reconocida: estudiantes somnolientos que graban clases que, en el mejor de los casos volverán a escuchar, entusiastas copistas que vuelcan en sus cuadernos información que repite litúrgicamente el profesor que, a su vez, repite del libro de cátedra. Pero en ese contexto, no hay tiempo para preguntar, para jugar, para trabajar conceptos.

En cambio, con los videos los estudiantes se apropian del conocimiento, lo llevan a su ritmo, lo pausan, lo adelantan, lo repiten. Incluso en los videos puede jugarse con lecturas de párrafos de textos, apoyarse en proyecciones más dinámicas, poner imágenes ilustrativas. Incluso puede grabarse con más de un expositor, proponer diálogos, e incluso, una vez grabado, constatar si es efectivo o si es un fracaso. El recurso del video, con reproducción a gusto del estudiante, permite que se lo resignifique, que vuelva a experimentarlo y comprobar su evolución en la comprensión de un tema.

Todo eso lo permite la modalidad digital. A veces arreglamos la puerta de un horno con la ayuda de un video de un andaluz que lo resuelve, otras veces aprendemos qué significa la evasión tributaria de impuestos o en qué consiste el régimen de adopción en nuestro país. Así transcurren nuestros días y se necesita una mano muy grande para poder tapar ese sol.

III)

Ese espacio que queda en el aula forma parte de la tercera pata de la propuesta: el trabajo en el aula. Allí los y las docentes somos guías, damos herramientas, intercambiamos con los y las estudiantes, los escuchamos, a veces nos reímos y otras veces nos ponemos serios para explicar algo que evidentemente fue malinterpretado por la mayoría. El trabajo en el aula está pautado para resolver problemas que deriven de las clases teóricas grabadas y las diferentes propuestas pueden ser (dependiendo de lo que permita cada contenido). Lo que debe tenerse en cuenta es que debe plantearse de antemano y con especial énfasis a los estudiantes en que se les recomienda especialmente la lectura previa de los temas, pero, especialmente, por la visualización del video correspondiente. Incluso: en el programa puede estar especificada qué actividad en clase corresponde a cada contenido.

Entonces, podemos plantear a modo de inicio una brevísima introducción del tema, contestar alguna duda que traigan los estudiantes pero raudamente podemos sumergirnos en alguna de las siguientes propuestas:

i) resolver en equipo un ejercicio tipo caso, formar pequeños grupos, dar minutos para resolver y un tiempo para exposición grupal. Los docentes intermediarán entre los grupos, a veces explicando para algunos, otras tantas socializando para todos.

ii) entregar preguntas para contestar (individual o grupalmente) y, de nuevo, con la modalidad del tiempo para resolver, la guía docente y el tiempo para presentar las respuestas.

iii) hacer comprobaciones de comprensión a modo de opción múltiple para luego socializar los resultados y exponer dudas sobre errores comunes.

iv) traer a clase un caso muy resonante sobre algún tema que integre el programa (ya sea verídico o tomado de alguna película o serie) y generar un debate en el aula. Puede ser debate general pero también una propuesta muy enriquecedora es dividir la clase en dos para rebatir argumentos sin que puedan elegir qué postura deben defender.

v) redactar en clase un escrito judicial o una sentencia, permitiendo que los estudiantes que ya tienen experiencias laborales compartan su conocimiento con el resto. Esta propuesta es una buena ocasión para enseñar en el aula la diferencia entre aprender a investigar y a usar un buscador jurídico. El uso de esta herramienta dinamiza y agiliza (muchísimo) la investigación, pero no enseña a investigar, a leer de manera crítica, a revisar la adecuación del caso con la postura que defendemos, etc. Esto es mucho más fácil con un caso en concreto, en vivo, en plena interacción. Ayuda a enseñar a que construyan un argumento, opinión, reúnan doctrina y jurisprudencia que avale su postura (pueden usar los celulares para esto por supuesto), busquen puntos débiles. Importaría una aproximación al menos significativa a la *praxis* que efectuarán en su vida profesional y se generaría una construcción compartida de conocimiento.

vi) cuando determinados temas estén muy marcados por la impronta de un autor determinado, podemos hacer una clase en donde se aborde la vida, sus influencias, sus intereses, su legado. Muchas veces, transitamos los pasillos de la facultad repitiendo nombres de personas de las que no sabemos mucho y saber esas cuestiones, humanizarlos, a veces, es la puerta de entrada para un mejor entendimiento del tema sobre el que dejaron huella.

Por supuesto que todas esas propuestas son a modo de ejemplo, a cada minuto surgen nuevas estrategias. Todas ellas tienen en común mostrar que el conocimiento está vivo y darnos cuenta de que, muchas veces, los sistemas educativos se construyen sobre la ilusión de que pensamos que sabemos algo simplemente por el hecho de dar una respuesta. Por el contrario, nuestras propuestas apuntan a que el conocimiento es un constante “*tirar del hilo*”.

Asimismo, estas propuestas se enmarcan también dentro de un tipo de comunicación que se establece entre docente y estudiantes (y que media el proceso de enseñanza). Al repasar las propuestas I, II, III y V buscamos en ellas generar un proceso interactivo donde tanto el emisor como el receptor ocupen alternativamente esas posiciones, enfatizando la construcción conjunta de conocimiento: un verdadero diálogo y no sólo el intercambio de posiciones sino que pasan a ser interlocutores.

Para esa travesía necesitamos, como expusimos, amigarnos con el *conflicto* que

plantea el conocimiento en movimiento y las respuestas que no son puntos finales y con la *confianza* en que tenemos las herramientas para navegar en el mar infinito de cualquier cuestión.

En línea con lo anterior, enseñan Paul D. Eggen y Donald P. Kauchak que *“Hacer preguntas es una de las habilidades más importantes para enseñar eficazmente. (es la habilidad más importante, aunque esto es discutible.) Mediante las preguntas, un docente puede ayudar a los alumnos a establecer relaciones, asegurar el éxito, hacer participar a un alumno con pocas ganas, inducir a la participación a estudiantes desatentos y mejorar la autoestima de los alumnos”*. (Eggen y Kauchak, 2009, p. 50).

Sobre las tecnologías en particular, resulta oportuna una analogía que hace Philippe Perrenoud con respecto a su uso, en la que expresa que: *“Un tratamiento de textos no enseña a redactar, aunque incluya correctores de ortografía, puntuación o sintaxis y ofrezca facilidades para dar forma y estructurar el texto. Es el trabajo de escritura el que forma. El hecho de utilizar un programa informático permite simplemente corregir sin límites, desplazar o insertar fragmentos, actuar sobre el índice temático, conservar y comparar varias versiones o incorporar ilustraciones. El poder de estos instrumentos permite concentrarse en las tareas más específicas y dejar al programa las tareas más repetitivas.”* (Perrenoud, 2004, p.107, el subrayado nos pertenece).

En definitiva, todas las propuestas apuntan a la articulación teoría práctica ya que *“presenta al conocimiento no como una contemplación sino como apropiación activa, a partir del reconocimiento de que el hombre toma contacto con el mundo a través de la práctica y conoce en la medida que crea”* (Lucarelli, 2003, 112)

Además, la idea de indagar abiertamente sobre las limitaciones y dificultades que los estudiantes traen consigo al aula permite exigir un poco más a los estudiantes, bajo la perspectiva que exigirles es respetarlos.

Las experiencias académicas, en ciertas ocasiones y bajo determinados contextos, abusan del llamado método socrático y pueden reproducir lo que MacKinnon denomina *“ritual humillante de intercambio adversarial basado en un ‘adivina lo que pienso’”* en donde los estudiantes se entrecruzan en una descarnada lucha para ser los primeros en contestar aquello que el docente quiere oír. Si bien la autora analiza, especialmente, el caso de algunas universidades de los Estados Unidos, lo interesante es que enfatiza, además, en que esa práctica impacta de manera directa en las estudiantes en tanto, algunos estudios demuestran que se ven perjudicadas porque existe cierta tendencia a que los estudiantes varones se encuentren más familiarizados con técnicas de corte deportivo y ellas, por el contrario, muestran más habilidades en la reflexión, análisis y debate de temas (MacKinnon, 2005, p.173). Entonces, las ideas propuestas invitan a repensar ese modelo para valernos eventualmente de sus beneficios pero sin la carga negativa que supone la situación descrita. Por el contrario, lo central es dialogar con los y las estudiantes sobre esos temas difíciles, sobre habilidades que, lejos de suponerse conocidas, pueden ser sinceradas como desconocidas y sobre la manera en que todo eso será abordado, para que conozcan de antemano cuáles son las “reglas del juego”.

Así, pretenden contribuir con el proceso democratizador que debe darse dentro del aula, donde cada voz cuente y donde no exista espacio para la dominación ni siquiera de quien pretenda ejercer alguna preeminencia en base a su conocimiento y estudio.

Esto implica evitar que la actividad docente se constituya meramente en someter a los cursantes a *“decodificar las expectativas de respuesta correcta del docente, sin ofrecer oportunidades para una efectiva confrontación de ideas”* (Camilloni, 2017, p. 32) y, por el contrario, debemos revalorizar la idea del docente como *“gestor de la clase”* en el sentido de administrador de espacios, recursos, relaciones, modos de participación y mediador en situaciones de conflicto (Mazza, 2014, p. 3).

Estas estrategias se basan en que la idea de que aprender, como sostiene Mazza, dista mucho de ser un proceso libre de conflictos, de enfrentarnos con un *“desear tolerante de lo inacabado del conocimiento”* (p. 6) ya que exponer dificultades en el desarrollo de habilidades y enfrentarse a temas que se consideran *“difíciles”* nos muestra que ni el conocimiento ni las habilidades se juegan en un proceso de todo o nada. Con los videos disponibles cada estudiante puede enfrentarse a su propia dificultad y apropiarse del contenido que le sea más provechoso, en un contexto en donde no todos desconocen lo mismo y existen fortalezas y debilidades divergentes. Evitar la polarización en un mundo eminentemente multipolar otorga al proceso educativo en un ejercicio constante de la tolerancia.

Dejar atrás un modelo de *“anorexia intelectual”* (Mazza, p. 6) donde se premia la incorporación maximizada de datos de manera casi irreflexiva y dar espacio para un saber siempre *“en construcción”*. Sin duda, también, en ambas estrategias se juega algo del plano de lo libidinal. En ese sentido Mazza explica que *“recordamos ideas, imágenes, pero fundamentalmente, aquellas que pudieron ser enlazadas por la emoción”* (p. 8). En ese sentido, los videos en donde se pueden incorporar dibujos, música, esquemas (hasta incluso *“memes”*) permite jugar con esa emoción.

Nos parece muy interesante traer al aula un espacio de uso cotidiano para los cursantes (y para todos nosotros), en esa línea: *“Hoy, las redes sociales arrasan a la hora de construir espacios que para muchos de nuestros alumnos son tan genuinos como en otros tiempos lo fueron el barrio, la plaza o el club. Para ellos hay vida ahí, ocurren cosas, las relaciones se desarrollan, el otro se vuelve menos extraño cuando cuenta qué está haciendo o publica cómo se siente. Cuando llegan a la escuela, en ocasiones pueden sentir que la vida se interrumpe para dar lugar a un desarrollo de temas que no tienen nada que ver con ese mundo en el que viven”* (Maggio, 2012, p. 55). Esa ajenidad es un obstáculo para la comprensión y el aprendizaje.

La idea de traer dentro del aula una herramienta tan usada por los estudiantes como lo es YouTube (aunque también pueden ser tantas otras plataformas) también está pensado desde los pilares básicos de la comunicación, esto es, para generar un código común entre ambas partes y que no se reduzca al mero aporte de informaciones *“sino que se elaboran significaciones en un contexto, portador de sentido”* (Finkelstein, 2007, p.4). Tal como lo expone Finkelstein, *“el proceso comunicacional pone en escena al contexto institucional, la situación personal grupal y social de los que intervienen. Relaciona la matriz cultural, los lenguajes, el código y los saberes de docentes y profesores”* (p. 5).

Con las líneas de acción propuestas, como señala Camilloni, se acorta *“la brecha en el aprendizaje de los alumnos entre lo que significa conocer qué (conocimientos conceptuales) y conocer cómo (conocimiento procedimental), o entre saber decir y poder emplear el conocimiento”* (Camilloni, 2007, p.29). En ese sentido, el saber *cómo* no siempre está ligado a conocer un procedimiento sino también, como sería este caso, a *experimentar* ese conocimiento desde el rol que nos toque asumir en la actividad.

Ayudar a dialogar con las dificultades prácticas y enseñar a abordar temas difíciles

también apela a que *“Los conceptos no son abstractos, no están autocontenidos. Son, en cierto modo, semejantes a herramientas cuyo significado no puede ser comprendido sino a través del uso, lo cual supone, adoptar el sistema de creencias de la cultura en la que son empleadas”* (Camilloni, 2007, p. 29). En ese sentido, el lenguaje de redes es nuestra cultura y su articulación evita la transmisión de *“conocimientos inertes”*.

Como señala Camilloni, *“El aprendizaje “robusto” (no inerte) se logra en la interrelación actividad-cultura-concepto”* (p. 29). Entonces, si el aprendizaje es un *“proceso de culturación”* con esas actividades los trasvasamos a nuestra cultura, pero no como un proceso de conquista y evangelización sino como relevancia: lo que parece somnífero en las páginas amarillentas puede tomar otra dimensión si lo leemos a luz de cualquiera de los sucesos que nos atraviesan diariamente.

Las actividades propuestas ayudan a aprender a resolver problemas colectivamente (p. 29) y esto impacta no porque la actividad esté pensada para un uso práctico futuro de esos conceptos sino como modo propio de apropiación de contenidos.

Debemos pensar en estrategias para construir esa *“enseñanza poderosa”* a la que refiere Maggio, en donde tanto docentes como cursantes salimos transformados (2012, p. 44). En sus palabras, la enseñanza poderosa *“da cuenta del estado del arte, del modo de entender un tema en la actualidad con todo lo que ello pueda implicar de debate, controversia, dificultad o matices. También con lo que signifique en términos de reconocer los interrogantes abiertos, que son precisamente los que justifican que se siga construyendo en un campo determinado”* (p. 46-47).

El sentido de la enseñanza poderosa está encaminado a abandonar un modelo de enseñanza y aprendizaje *“a libro cerrado”* (o jugando a que *“el mundo es plano”* como formidablemente señala Maggio, p. 50), donde el docente plantea la existencia un piso mínimo de conocimiento para acreditar saberes y los cursantes cuentan con una determinada cantidad de intentos para atravesar ese umbral. Esa representación es, lisa y llanamente, una parodia de enseñanza, en donde podemos sin necesidad de poseer capacidades extrasensoriales, avizorar que en unos escasos días el cursante olvidará el conocimiento que *“certificó”*.

En conclusión, la enseñanza poderosa se planifica y se vive porque acontece siempre en un presente y para que toda esa alquimia suceda no puede haber miedo: es que sabemos que aprendizaje y miedo no ligan.

En ese sentido, construir lazos entre docentes y estudiantes es apelar a lo afectivo dentro del aula *“como una vía para alcanzar una legitimidad que otrora se daba por supuesta y hoy se ha vuelto muy difícil de lograr. Dicho de otro modo, el afecto docente emerge y es sobrevalorado ante la crisis de autoridad pedagógica”* (Abramowski, 2012, p.8). Es muy interesante la paradoja planteada por la autora en cuanto a no caer en prácticas *“impunemente emotivas (amparadas en el “yo siento”) y poco profesionales”* pero tampoco recurrir para eso a la *inmunidad afectiva* (p. 11).

Así, lejos de hacer foco en *“las tiranías del yo”* propias de la era de la intimidad, tal como señala Abramowski, es interesante construir prácticas que den lugar a los afectos dentro y fuera del aula, a los afectos en relación con nuestros y nuestras estudiantes ya que *“no es sin amor que sucede la educación, es con amor que las transmisiones ocurren y que los encuentros pedagógicos se consuman”* (2010, p. 167).

Correr a la enseñanza de ese lugar estático porque vivimos (tal vez siempre fue así

pero no quisimos verlo) en un mundo que cambia constantemente es *“Liberar la curiosidad, permitir que las personas solucionen según sus propios intereses, desatar el sentido de la indagación. Abrir todo a la pregunta y la exploración, reconocer que todo está en un proceso de cambio, aunque nunca lo logre de manera total, constituye una experiencia grupal inolvidable”* (Basabe y Cols, 2007, p.130).

Conclusiones

La propuesta fue pensada para minimizar la cantidad de clases expositivas, dando mayor relevancia a otras estrategias como el trabajo grupal apuntando a cuestiones teórico prácticas integradas y fomentando el uso de distintos recursos o herramientas tecnológicas de apoyo.

Pero en un contexto de virtualidad como el que estamos cursando desde hace más de un año, ¿es posible aplicar estas estrategias? ¿Cómo se puede fomentar la participación y la construcción conjunta de conocimientos en esta modalidad?

Inclusive pensando en un nuevo paradigma donde las clases presenciales se combinen con clases virtuales, y se dé más preponderancia a herramientas no tan utilizadas antes de marzo de 2020 (tanto a nivel de enseñanza como con el ejercicio profesional) ¿cómo adaptarnos de una forma planificada para sacar la máxima y mejor utilidad posible a este tipo de recursos?

Ahora, también podríamos reflexionar en cuáles han sido los pasos que dimos para construir la realidad que sucede dentro de las aulas (las de a pie y las virtuales) no como ejercicio “inculcación”, claramente, pero sí pensando en un mañana. Lo que describimos cuando vemos el día a día de un curso, los resultados de un examen, las respuestas de algunos graduados no son productos ajenos a nuestro quehacer. Desde luego, no todo se explica por las labores docentes, pero, muchas veces, aquello que describimos como usual en nuestros estudiantes

parecería estar desconectado de lo que hacemos como docentes. Y es en ese marco que también quedan preguntas interesantes: ¿cómo nos sentimos ante las clases, qué importancia les otorgamos?, ¿las preparamos con suficiente antelación?, ¿nos preocupa comprobar qué ocurre con nuestros contenidos? ¿llevamos a cabo estrategias lo suficientemente robustas que aseguren que la aprobación es el resultado del aprendizaje?

El diagnóstico de la cuestión está claro, lo repasamos con colegas, en cursos de formación docente, a modo de reproche en alguna clase ante un mal rendimiento general de la cursada, incluso lo charlamos en salidas, con amigos y familiares. Pero ¿qué rol nos asignamos en este fenómeno? ¿cuáles son las conclusiones que obtenemos cuando reflexionamos sobre lo que hacemos? **¿cómo podemos explicar la brecha que existe entre el perfil de egresado y la preparación efectiva con la que llegan los y las graduadas?**

A modo de palabras finales: indagar sobre esas preguntas, dar espacio a la autorreflexión tal vez nos permita descubrir cierta inclinación a jugar a la “gallinita ciega” durante nuestras prácticas docentes. Mucha preocupación en atrapar esa solución, sin darnos cuenta de que muchas veces la dificultad está dada no tanto en el jugador esquivo sino en que tenemos los ojos vendados. Tener disposición a sacarnos esa “venda”, seguramente, implique reflexionar sobre los elementos que determinan nuestra práctica y (los cuales difícilmente podamos cambiar) pero aprender a diferenciarlos de aquellos que, si bien la condicionan, nos dan márgenes de acción y compromiso para superarlos. La reflexión sobre la cuestión ética de la actividad docente, también es crucial porque nos interpela directamente: **¿cómo explicamos la paradoja que muchas veces las cátedras más**

exigentes y de mejor calidad cierran sus cursos por falta de inscriptos? ¿exigimos mecanismos de control sobre los docentes? ¿tenemos una disposición sincera a someternos a tales dispositivos?

Este texto está pensado para invitar a llevar a cabo las propuestas, probarlas, disfrutarlas, criticar sus puntos débiles, contra argumentar sus conclusiones, repensarlas, mejorarlas. Difundir y compartir. Pero también para seguir pensando, inacabadamente. Dar respuesta a esas preguntas finales, en la soledad de nuestro pensamiento, en la reflexión compartida y, por supuesto, en el continuo de nuestro quehacer académico al que estos autores esperan con alegría y con ansia.

Bibliografía:

ABRAMOWSKI, Ana (2012) *Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas: tensiones entre querer y enseñar*. California, mayo 2012.

ABRAMOWSKI, Ana (2010) *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.

ATIENZA, Manuel (2016) *Las razones del Derecho. Teorías de la Argumentación Jurídica*.

Palestra.

BASABE y COLS (2007) *La enseñanza*, en Camilloni, A y otros. Ed. Paidós, Cap. *El saber didáctico*.

BLEGER, José (edición impresa en 2015) *Psicología de la Conducta*. Paidós.

CAMILLONI, Alicia (2007) *Didáctica general y didácticas específicas*. En Camilloni y otros: *El saber didáctico*. Cap. 2, pp. 23-39. Paidós.

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, p. 19 a 26.

EGGEN, Paul D. y KAUCHAK, Donald P. (2009), *Estrategias Docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*, Fondo de Cultura Económica.

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

LUCARELLI, Elisa (2003), *Análisis de prácticas y formación: tres experiencias con docentes en universidades argentinas*, en *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 247-272, jun. 2006.

MACKINNON, Catherine. (2005) *Integrando el feminismo en la educación práctica*. En *Academia*, Revista sobre Enseñanza del Derecho N° 6, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA.

MAGGIO, Mariana (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós. Cap. 2

MAZZA, Diana (2014). *El sentido de la enseñanza*. En *Clases Magistrales*. Editorial Perfil.

PERRENOUD, Philippe (2004) *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*, Ed. Graó (quinta edición, año 2007).

La redacción de escritos profesionales como propuesta de formación en la práctica Algunas reflexiones en torno a una experiencia concreta.

Mónica Bussetti y María Amelia Marchisone

Las maneras en que las propuestas académicas entienden la articulación entre teoría y práctica suelen ponerse de manifiesto a lo largo de toda la carrera. Sin embargo, los espacios curriculares específicamente orientados a la formación práctica aparecen como ámbitos privilegiados para evidenciar cómo se entiende esa articulación.

En la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de San Luis, las asignaturas Práctica I y Práctica II se orientan específicamente a la enseñanza y el aprendizaje de la práctica profesional.

Práctica II -asignatura que se dicta bajo responsabilidad de las autoras- es una materia de régimen anual correspondiente al último año de la carrera. Los fundamentos sobre los que se asienta la propuesta didáctica parten de considerar que la enseñanza de la práctica profesional del derecho debe incluir 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.

En consecuencia, se diseñan estrategias didácticas orientadas a incorporar aprendizajes y saberes que permitan a los futuros graduados constituirse como profesionales reflexivos que, siguiendo a Schön (1998), puedan tomar decisiones en situaciones prácticas caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad y los conflictos de valores. Esto implica también considerar las transiciones de cada estudiante, parafraseando a Andreozzi (2010), de la universidad al ámbito del desempeño profesional, de estudiantes a profesionales y de la teoría a la práctica.

De lo expresado puede deducirse que, si bien los conocimientos y competencias construidos por los estudiantes a lo largo de la cursada configuran un punto de partida, la asignatura no se reduce a una propuesta de aplicación mecánica de la teoría aprendida sino que se propone configurar 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.

Podría decirse que existe en la actualidad un relativo consenso en las instituciones universitarias en que la práctica jurídica requiere nuevos conocimientos, actitudes, aptitudes, destrezas; lo que implica problematizar los contenidos tradicionalmente enseñados y aceptar que ya no pueden quedar reducidos a *corpus* de normas. En este sentido, Martín Böhmer enfatiza la necesidad de contar con *“conocimientos de la práctica política, de la realidad social, ciertas actitudes de distancia moral y de escucha empática, aptitudes para la resolución de conflictos, para la creación de estrategias de negociación efectivas, para imaginar diversas teorías del caso, para persuadir, para ganar. Y todo eso en un contexto de centralidad de los derechos, de judicialización de los conflictos, de politización de los procesos judiciales y de internacionalización de los sistemas jurídicos”* (2012).

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 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

información jurídica 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.

Sumado a lo anterior, se parte del entendimiento de que las prácticas profesionales de formación no son solo instancias curriculares de cursada obligatoria, sino que constituyen experiencias que impactan en la construcción de subjetividad de los estudiantes (Andreozi, 2011). Para los estudiantes de Abogacía, el paso por las aulas supone su inevitable “socialización”. Es decir, la experiencia de aprender derecho hace que esos sujetos internalicen significados elaborados y compartidos socialmente y que adquieran aquellos conocimientos y competencias que -según la concepción propia de cada institución educativa- se consideran necesarios para el desempeño profesional (Lista y Brígido, 2002)

Los objetivos previstos en la asignatura intentan dar cuenta de estos posicionamientos 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.

En las denominadas prácticas áulicas, los estudiantes trabajan con los contenidos curriculares mediante la utilización de diferentes dispositivos⁶² que supongan la producción de información jurídica accesible y elaborada considerando los lineamientos del lenguaje claro⁶³.

Por su parte, el Consultorio Jurídico Gratuito -en marcha en el ámbito de la Universidad Nacional de San Luis desde 2014- constituye un dispositivo de enseñanza clínica del derecho, en el que trabajan abogados de caso (que son también docentes de la asignatura Práctica II) y estudiantes de la materia. Tiene como función brindar asesoramiento y patrocinio a aquellos ciudadanos con necesidades jurídicas insatisfechas que -por encontrarse en situación de vulnerabilidad- no puedan requerir los servicios de un abogado particular⁶⁴.

Evidentemente, la declaración del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en marzo de 2020 implicó una modificación sustancial de las actividades académicas previstas y requirió de propuestas de mecanismos y dispositivos alternativos que posibilitaran respetar los

⁶² “Espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas, es decir, se trata de un artificio complejo, pensado y/o utilizado para plantear alternativas de acción (Souto, 1993; Perrenoud, 2005)” citado en Sanjurjo, L. (2012) “Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional”, Praxis Educativa. Argentina.

⁶³ 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/>

⁶⁴ Art. 2 Ord. CD 06/14 FCEJS-UNSL.

lineamientos previamente señalados y que se adaptaran al nuevo contexto de enseñanza y aprendizaje. El comienzo del calendario académico 2021 se dio en condiciones similares, a partir de lo cual se planteó la propuesta que aquí se presenta.

La propuesta:

Para comenzar a introducir a los estudiantes en la lógica de trabajo de la asignatura, se propuso una primera actividad -considerada de diagnóstico- que consistió en la producción de un texto del ámbito profesional a partir de una situación imaginaria que fue explicitada en la consigna.

Lea atentamente el siguiente caso imaginario y luego redacte una demanda por alimentos:

Graciela García concurre al Consultorio Jurídico a los fines de que la patrocinaran en el reclamo alimentario contra su ex-pareja y padre de sus dos hijos, Ricardo Funes.

Graciela y Ricardo nunca se casaron pero convivieron desde el año 2002 hasta el 2019, año en el que se separaron definitivamente.

Desde entonces, los dos hijos de la pareja: Amalia (6) y José (9) conviven con Graciela, quien se ha hecho cargo exclusivamente de la manutención y educación de los niños. Los tres habitan la casa que fuera residencia de la pareja (Pedernera 1800, Ciudad).

Amalia y José van a la Escuela Normal, asisten a clases particulares de inglés y deportes. Hace más de 8 meses que los niños no tienen contacto con su padre.

Ricardo (hoy domiciliado en San Martín 300, Ciudad) trabaja actualmente en Transporte La Mercedina SRL (25 de Mayo 1234, Ciudad) y tiene unos ingresos estimados de \$ 70.000 por su cargo de chofer de camión.

En la consulta, Graciela manifiesta que no puede continuar sosteniendo a sus hijos si el padre de los pequeños no colabora.

Luego de un breve intercambio de ideas, decide demandarlo por alimentos con el patrocinio del Consultorio Jurídico Gratuito. Intervendrá en la causa la Abog. María López, matrícula CAVM xxx.

Se previó un plazo de quince días para la entrega de las producciones, que debían ser individuales.

El análisis de las producciones permitió detectar muchas dificultades relacionadas con la producción escrita:

- problemas con el uso de los signos de puntuación
- excesivo e inapropiado uso de gerundios
- uso de “donde” como muletilla
- problemas en la construcción de la cohesión del texto
- uso inadecuado de mayúsculas
- errores de tipeo y de acentuación
- uso incorrecto de mecanismos de referencia
- frases sin verbos

- uso de “que” en el comienzo de todos los párrafos
- problemas en el uso de las preposiciones
- problemas de concordancia
- enunciados incoherentes...

Si bien se trata de dificultades habituales derivadas de la escritura en español, la profusión de ejemplos fue un aspecto preocupante. Sin embargo, más significativo resultó para el equipo docente encontrar en algunas producciones situaciones más complejas, entre ellas:

- textos copiados de sitios web
- inconsistencia lógica en algunos planteos
- relatos que tergiversaban la situación que plantea la consigna
- problemas de sintaxis que distorsionaban la información

Como ejemplo de inconsistencia, el texto de un estudiante, luego de especificar que los menores concurrían a una escuela pública (Escuela Normal, que existe en la ciudad), solicitaba que el padre abonara los gastos del colegio privado. Otro texto enunciaba:

“Mi mandante contrajo enlace con el demandado el día veinte de Marzo de dos mil uno (20/03/2001), un año más tarde comenzó la convivencia de ambos en el domicilio Pedernera 1800, Ciudad, sin contraer matrimonio”

Tergiversaban la situación planteada en la consigna algunos textos que, pareciera, intentaban exagerar la situación de desprotección de la demandante incorporando por ejemplo datos relativos a problemas edilicios en la vivienda, arreglos mecánicos de un automotor o motocicleta, estudios médicos, mal carácter del demandado, etc. etc.

Lo cual se presentaba en conjunto en otros casos con problemas de sintaxis que terminaban en una distorsión de la información. Por ejemplo:

“Que la demandante se ha debido hacer cargo de los gastos de alimentacion, educacion y esparcimiento, sin aporte alguno desde hace ocho meses a la fecha, tiempo en el que no ha tenido ningun contacto con sus hijos.” (sic)

Con lo cual cabe la pregunta acerca de quién era la persona que no había tenido contacto con sus hijos.

Por otro lado, resultó también llamativo encontrar construcciones cargadas, circunloquios, frases hechas y en general ejemplos de lo que Cazorla Prieto (2008) denomina “hojarasca expresiva”

Así, un texto sostenía:

“Con la separación definitiva de la pareja en el año 2019 (dos mil diecinueve), no debería dejar de tenerse en cuenta ni olvidar la obligación alimentaria correspondiente de los progenitores, que no se extingue al cesar el vínculo afectivo que una vez existiera entre ambos, donde en particular cabe destacar que el rol del progenitor masculino ha estado alejado de lo que cabría esperar de una persona de bien, considerando la importancia de la familia en la vida social, particularmente es en razón de lo cual corresponde dar lugar al inicio de la acción legal correspondiente, debido que el señor Ricardo Funes se ha desentendido de sus obligaciones parentales desde hace

8 (ocho) meses, y se mantiene ausente con respecto al contacto que debería tener con los menores, desentendiéndose de las necesidades básicas de los mismos, cuando es de su conocimiento fehaciente cuáles son las mismas y no ha tenido contacto por ningún medio (ni telefónico ni virtual ni presencial), manteniéndose ausente...”

Como puede observarse, la parte significativa de la información podría explicitarse con menos palabras y de manera más clara.

Desde el punto de vista disciplinar, además, se encontró que los estudiantes tenían dificultades para arribar a la producción del texto jurídico (demanda) luego de haber construido concienzudamente una teoría del caso. Si bien manejaban los conceptos y figuras jurídicas elementales del derecho sustantivo aplicable, en la mayoría de los casos se advirtió una suerte de desconexión entre los hechos invocados y la prueba ofrecida para acreditarlos.

En el mismo sentido, las citas doctrinarias y jurisprudenciales aportadas se limitaban a sostener cuestiones de derecho evidentes, que no guardaban estricta relación con los hechos de la causa (en uno de los casos, el fallo citado planteaba una solución contraria a los intereses esgrimidos en la demanda). De esta manera, la doctrina y la jurisprudencia aportada no eran utilizadas como estrategias argumentativas que sustentaran una determinada posición, sino más bien como una forma de “ostentar” cierto conocimiento especializado (o con la pretensión de hacerlo).

En función de los resultados de esa actividad de diagnóstico, y a fin de generar una situación que permitiera a los estudiantes aprovechar la situación de aprendizaje, se decidió transformar esa actividad en un práctico formal.

Con esos objetivos, se realizó una devolución en formato de video y mediante encuentros sincrónicos. En esas instancias se pusieron de manifiesto las principales dificultades encontradas en las primeras versiones y se propusieron maneras para resolverlas. También se hizo llegar a cada estudiante la versión evaluada de su texto. Al mismo tiempo, se agregó material bibliográfico orientado a la redacción de demandas.

Luego, se fijó un nuevo plazo para que entregaran la versión revisada de la demanda presentada inicialmente. En esta oportunidad, si bien las producciones mejoraron significativamente, se mantuvieron algunos de los *vicios* señalados; especialmente, en lo que tiene que ver con la redacción y la claridad del lenguaje utilizado.

Finalmente, al ser consultados en un ejercicio de práctica reflexiva, los estudiantes coincidieron en que la retroalimentación recibida de manera personalizada sobre cada una de las producciones había sido determinante para identificar los problemas de la versión original y poder superarlos. Asimismo, señalaron con preocupación que ese tipo de devoluciones por parte de los docentes no eran frecuentes en la carrera.

Reflexiones finales

Es frecuente encontrar críticas acerca de la oscuridad que muchas veces presenta el lenguaje jurídico. De hecho, el movimiento de “lenguaje claro” se orienta justamente a llevar claridad y legibilidad a los textos que habitualmente producen los abogados.

Sin embargo, en esta actividad relativamente simple no sólo se puso de manifiesto la necesidad de trabajar con los estudiantes los contenidos específicamente disciplinares que se

requería manejar para resolver la consigna, sino que también mostró algunas señales de alerta. Particularmente, a partir de esas producciones, se pudieron advertir vicios de escritura, frases oscuras, construcciones artificiales e innecesarias y, en definitiva, como oportunamente lo señalara Cazorla Prieto (op cit) una cierta artificiosidad expresiva que en nada aporta a la claridad en un escrito profesional.

Ahora bien, si se acuerda en que son *vicios* frecuentes en el ámbito profesional de la abogacía, cabe preguntarse cómo es que se presentan en textos producidos por estudiantes, que en la mayoría de los casos no han tenido aún oportunidad de acercarse al ejercicio de la profesión.

Esos textos parecieran indicar que hay una repetición *ritual* y acrítica de modelos textuales -y de los vicios asociados- sin detenerse a considerar el sentido y objetivos que cada texto tiene en el ámbito del desempeño profesional.

De hecho, en algunos textos en los que, por ejemplo, se tergiversan los datos originales, no parece haber evidencia de que los estudiantes comprendan que esos datos condicionan lo que pueda ocurrir con el proceso judicial que iniciarían con una demanda.

Desde el punto de vista académico, ¿qué rol hemos jugado los docentes para que un estudiante del último año crea que es correcto presentar un texto construido de esa manera? ¿qué ideas tienen nuestros estudiantes acerca de cómo deben ser los textos jurídicos, cuál es su función y cómo deben relacionarse con los problemas reales de personas reales?

¿De qué manera podemos sostener que formamos profesionales críticos cuando como docentes habilitamos y premiamos prácticas acríticas?

Bibliografía

- Andreozzi, M. (2011). *Las prácticas profesionales de formación como experiencia de pasaje y tránsito identitario*. Obtenido de [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5431/pr.5431.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5431/pr.5431.pdf)
- 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.
- Böhmer, M. (2012). Ensayo sobre la necesidad de consistencia pedagógica en el derecho argentino. *Pensar en Derecho*, 11-21.
- 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.
- Bussetti, M y Marchisone, M (2020) “El desafío del lenguaje claro en una estrategia de enseñanza de la práctica profesional” Ponencia presentada en las X Jornadas sobre Enseñanza del Derecho. UBA. Buenos Aires, septiembre a noviembre de 2020.
- Cazorla Prieto, Luis M (2008) “Consideraciones sobre el lenguaje jurídico actual”, en Estudios en homenaje al profesor Gregorio Peces-Barba, Vol. 2, 2008, ISBN 978-84-9849-240-8, págs. 331-354
- Elliot, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.
- Lista, C., & Brígido, A. M. (2002). *La enseñanza del derecho y la formación de conciencia jurídica*. Córdoba: Sima.
- Sanjurjo, L. (2012) “Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo

de desarrollo profesional” en Praxis Educativa. Argentina.

Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid. Paidós

Enseñanza del sistema de garantías. Aprender a dimensionar el peso de la prueba testimonial y los desafíos profesionales de los interrogatorios. Una propuesta centrada en el recorrido por distintos casos.

Juan Manuel Chiaradia

I. ¿Qué abogados queremos formar?

La propuesta de toda asignatura va a depender, en primer lugar, del tipo de abogado que uno quiera formar. Al responder el interrogante del acápite uno puede empezar a trazar el plan de clases acorde para alcanzar ese objetivo. En nuestro caso perseguimos un graduado capaz de analizar de forma crítica los problemas que se presentan en el ejercicio profesional independientemente de su rol (abogado de parte, juez, fiscal, defensor, etcétera) y mediante un ejercicio ético y respetuoso de los derechos humanos que integran el sistema de garantías que llamamos debido proceso.

Así, partiendo de la concepción de que el derecho puede ser sistematizado, pero reconociendo que no podrá conformar un cuerpo coherente de normas que frente a cada caso suministre una solución y teniendo en cuenta su carácter cambiante, pretendemos proveer herramientas conceptuales para formar graduados capaces de encarar el razonamiento crítico necesario para resolver problemas.

Este modelo de abogados al que apuntamos se condice con las necesidades que tendrá en el futuro nuestro sistema de administración de justicia. En efecto, desde hace algunos años, tanto nuestro país como en los países de la región, se ha gestado un cambio de paradigma procesal que atraviesa a todas las ramas del derecho. Nos encontramos abandonando una cultura de tradición continental-europea hacia una anglosajona. Esto implica mucho más que un cambio en las formas de los “códigos” sino que implica también -y entre otras cosas-, una modificación estructural sobre los ya complejos debates políticos y académicos que se producen sobre los modelos de formación universitaria de nuestra carrera, apuntando a fomentar la oralidad, el estudio de casos y la litigación.

II. ¿Cómo es una asignatura así?

En general, una asignatura planteada en estos términos se ubicará en los cursos del CPO de la carrera de Abogacía⁶⁵ de la UBA. De esta forma nos encontraremos en una etapa tanto de afianzamiento como de aplicación de los contenidos porque muchos de los contenidos han sido abordados (al menos de forma superficial) en asignaturas anteriores. De esta forma se busca consolidar aquellos contenidos, mediante propuestas de profundización, integración y ejercitación de resolución de casos concretos.

En concreto, la asignatura en la que trabajamos se ubica en el Departamento de Derecho Procesal del cual -conforme el plan de estudios-, todos los estudiantes deben obtener seis puntos (independientemente de la orientación elegida). Ello implica dos cuestiones: **a)** que para acceder a la materia se requiere haber finalizado el CPC, por lo cual los contenidos se vinculan con los de varias materias previas introductorias; **b)** que pueden acceder alumnos de todas las orientaciones, por lo cual sus contenidos impactan en múltiples asignaturas posteriores o concurrentes de las distintas orientaciones. Esto también responde a la noción propia de la asignatura respecto de que el sistema de garantías que llamamos “debido proceso” no es exclusivo del proceso penal, sino que atraviesa todas las instancias judiciales, administrativas o prejudiciales en las que se debaten derechos de las personas, circunstancia que es frecuentemente omitida.

En este sentido, la propuesta orientada hacia alumnos de CPO tiene en cuenta un diseño curricular combinado de formación básica con estructura disciplinaria y una formación

⁶⁵ Resolución CS N° 787/2018

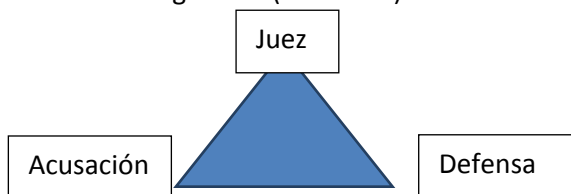
con diseño basado en problemas (Camilloni, 2001, p. 49).

III. ¿Cómo planteamos una clase así?

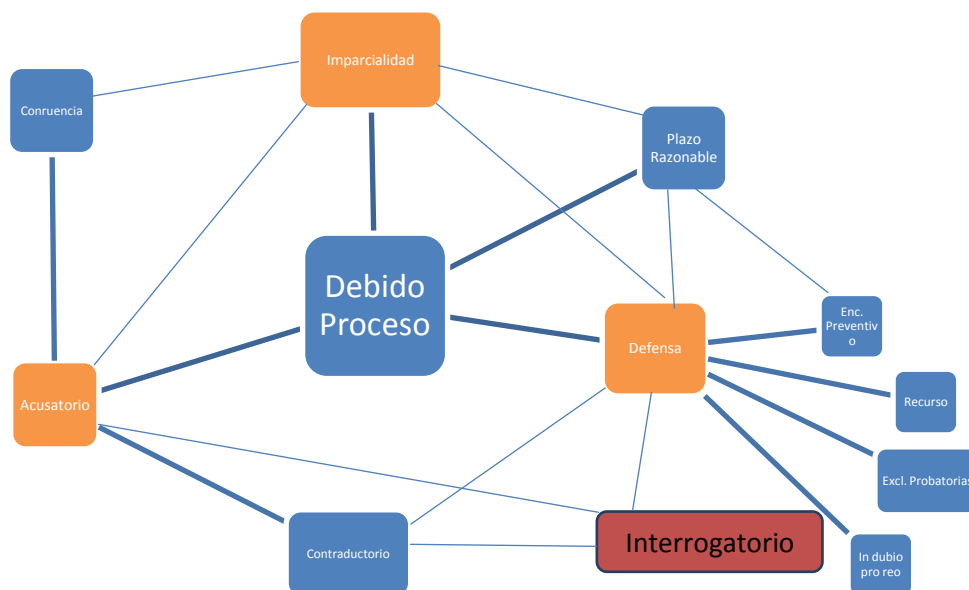
En primer lugar, corresponde señalar que no podemos hablar del derecho al interrogatorio y el valor de la prueba testimonial sin haber abordado previamente algunos ejes. Así, antes de encarar esta propuesta se habrán abordado: 1) la imparcialidad del juzgador; 2) El principio acusatorio y 3) El derecho de defensa. El “derecho al interrogatorio” se vincula esencialmente con el derecho de defensa y el principio contradictorio⁶⁶; como se aprecia, dos de los grandes ejes del esquema conceptual de la asignatura.

El “debido proceso” es un “sistema de garantías” más que una garantía en sí misma y para trabajar sobre él se pueden analizar los tres ejes principales del proceso: el juez y las partes (acusación y defensa). De esta forma y siguiendo el esquema triangular que los organiza (modelo 1) también podemos esquematizar así el análisis de la materia, sin olvidar las relaciones entre aquellas “meta-garantías” que encierran otras y las derivadas. De esta forma en el lugar del juez ubicamos su garantía esencial (imparcialidad) y en los de las partes el principio acusatorio y el derecho de defensa respectivamente (están destacados de los demás en color verde. A su vez, el tema de la clase que aquí se hace alusión fue resaltado con otro color (naranja) únicamente para apreciar su ubicación, pero sin pretender jerarquizarlo sobre los demás contenidos de la asignatura (modelo 2).

Modelo 1:



Modelo 2:



Así, siguiendo con el diseño curricular planteado, las soluciones concretas que toman los tribunales y el estudio minucioso de la jurisprudencia, acompañado por la solución de casos prácticos que permitan su aplicación ofrece a los estudiantes la posibilidad de ejercitar y perfeccionar el desarrollo argumentativo de sus respuestas, fundándolas en normas y precedentes locales e internacionales. Pero también resulta esencial tanto para plantear los nuevos horizontes con relación al desarrollo de las garantías constitucionales (compromiso con la promoción de derechos humanos), así como para el futuro profesional de los estudiantes,

⁶⁶derivado del sistema acusatorio y corolario del estándar de imparcialidad exigida por ese sistema

permitiéndoles apreciar el rol que los operadores del derecho desempeñan en cuestiones esenciales de la vida de las personas (desde la propiedad hasta su libertad) y cómo un buen o mal desempeño puede cambiarle de forma significativa y para siempre la vida a alguien⁶⁷.

Los principales procesos que deberán realizar los estudiantes son de comprensión, análisis, argumentación y aplicación. Comprensión y análisis de los conceptos y principios que corresponden a las garantías en estudio, así como la aplicación a casos concretos y la argumentación sobre dicha aplicación o no. Para ello se recurrirá a distintas herramientas dependiendo de si se trata de una cursada presencial o virtual, pero, independientemente de ello, se busca romper con la comunicación vertical generando una mayor comunicación horizontal, con interacciones tendientes a estimular la participación y proporcionar feedback.

Sin perjuicio de ello, tal como han puesto de relieve Rinaudo y Squillarri (2000), el rol del docente resulta esencial ya que la mayoría de las interacciones partirán de una modalidad interrogativa, pero no cabe ninguna posibilidad de formar graduados con pensamiento crítico si el esquema de clase no presenta una apertura constante a las opiniones, impresiones, sentimientos y posiciones disidentes.

Así, la clase tendrá tres momentos centrales, un breve inicio para recuperar recuerdos o nociones, un desarrollo extenso donde se presenten los conceptos y se utilicen diversos ejercicios y actividades para la aplicación de los contenidos y un cierre final que invite a la reflexión de los estudiantes.

III.a. Apertura. Las nociones preexistentes.

En primer lugar, resulta prudente despejar cualquier cuestión que haya quedado inconclusa o sobre la cual los estudiantes hayan meditado a lo largo de la semana realizando los ejercicios y trabajos semanales, inquietudes que puedan haber enviado por correo electrónico o que presenten en el curso. Para ello el docente debe iniciar la clase abriendo el diálogo a esas cuestiones sin que la pregunta sea algo que genere inquietud o sentimientos de inseguridad sobre los estudiantes. Se trata de un trabajo de refuerzo constante para promover estos espacios de diálogo.

Entonces, se presenta el tema del día y se pregunta a los estudiantes sobre que entienden por el derecho al interrogatorio, cuáles son sus alcances y ejemplos que puedan pensar sobre su aplicación, límites, etcétera. En general, van a aflorar ideas o nociones previas, tanto de materias procesales anteriores como de experiencias laborales, personales o incluso de casos de ficción (series, películas y libros). En este sentido afirma Litwin (2008, p. 80/84) que, tratándose de estudiantes avanzados, con estas preguntas se busca estimular el recuerdo del tema de asignaturas anteriores para encarar su profundización. Nuevamente, el espacio debe ser suficientemente propicio para que los estudiantes “se animen” a presentar sus pensamientos sin temor a que aquellos puedan ser vistos como “equivocados” ya que van a plantear el punto de partida sobre el que se desarrollará la clase. Como explica Osima López se debe tomar como punto de partida a la experiencia de los alumnos relacionada con el tema a tratar y fundamentalmente problematizar (Finkelstein, 2007, con cita de Osima López, A. 1995).

III.b. En movimiento. Los distintos recursos.

a) Recursos audiovisuales.

Para comenzar el desarrollo siempre utilizamos recursos audiovisuales que presenten distintas situaciones contrapuestas o en conflicto (como imágenes o videos cortos) acompañados de preguntas dinamizadoras de complejidad progresiva. Es decir, en primer

⁶⁷ En este sentido, Son particularmente impactantes para los estudiantes los casos de in dubio pro reo donde vemos situaciones de gente que pasó años en la cárcel sin condena y sin elementos de prueba sólidos en su contra, o los de requisas en la vía pública y automotores ya que muchos estudiantes sufrieron en carne propia una situación así –con mayor o menor violencia institucional-, etcétera.

lugar, se realizan preguntas de primer y segundo nivel, dirigidas a la opinión y a la diferenciación y análisis. Luego, a partir de la discusión libre (con la menor intervención posible del docente) se realizan preguntas orientadas a un tercer nivel de complejidad: evaluar la solución más eficaz, o, en este caso, el sistema de interrogatorio más adecuado. ¿Por qué utilizamos este sistema? porque conforme la sistematización que realiza Andrea Joseph (1990), esta herramienta permite exponer los distintos tipos de conducta a través de estímulos animados, y las preguntas posteriores permiten superar la limitación del recurso (participación de los estudiantes y momento de devolución requerido).

¿Por qué al inicio del desarrollo de la clase? Buscamos que los estímulos visuales generen no solo emociones y sentimientos en los estudiantes sino también que ofrezcan un entorno crudo y real de aplicación de las elaboraciones teóricas que han estudiado y recordado (por ejemplo, utilizando audiencias de juicios –reales o de ficción-); es decir, introducirlos a la *praxis*.

Así para este caso vamos a recurrir a un video de una audiencia que exponga el modelo de interrogatorio de testigos del sistema mixto (o inquisitivo reformado que adopta nuestro proceso penal nacional) y otro del sistema anglosajón acusatorio-adversarial (modelo que adoptó la reforma procesal del 2014 pero aún no vigente íntegramente).

Para el caso local seleccionamos un extracto del juicio por el homicidio de María Soledad Morales en la provincia de Catamarca donde se interroga a un testigo. Para el caso del sistema acusatorio utilizamos algún caso de la ficción (puede ser civil o penal) sobre el interrogatorio de un testigo (lo tomamos de películas como “mi primo Vinny”, “Filadelfia”, “El abogado del diablo”, “el poder de la justicia”, “el proceso”, entre otros).

A los estudiantes no se les dice más que esto sobre los videos presentados previo a verlos (aunque se puede explicar el caso de Morales fue muy relevante y que las audiencias eran cubiertas por los medios de comunicación). Luego de verlos, se indaga sobre las impresiones que generaron y la contraposición entre ambos. En la gran mayoría de los casos, el video local en comparación con el otro resulta muy poderoso porque la conclusión de la mayoría de los estudiantes es que quien dirige el interrogatorio es el fiscal, cuando en realidad se trata del juez que preside el tribunal. Esta revelación suele generar un gran impacto ya que visibiliza la problemática vinculada con la imparcialidad del juzgador y el ejercicio del derecho de defensa al ser el juez quien dirige el interrogatorio y este punto es el que va a abrir la siguiente parte del desarrollo.

b) Exposición oral.

Luego de que se plasmen las primeras impresiones, el docente deberá explicar las cuestiones técnico-teóricas mediante el recurso expositivo oral. De esta forma se presentarán las nociones conceptuales y el desarrollo de la jurisprudencia sobre el tema (considerando que la jurisprudencia es uno de los principales recursos para el estudio de la materia) y se van resolviendo las dudas que posean los estudiantes a lo largo de la exposición. Para estos fines resulta esencial que la exposición sea concebida de forma horizontal y dialogada con los estudiantes. El docente debe indagar sobre las impresiones de los estudiantes sobre los conceptos e invitarlos a la reflexión, orientando el saber no solo hacia el “cómo” sino más bien el “por qué” y “para qué”.

Como explica Finkelstein (2007), la exposición oral es la estrategia predominante en la enseñanza universitaria, en general por razones de economía de la planificación y flexibilidad, pero eso no les resta valor si además son planteadas en los términos expuestos anteriormente. Lo que no es compatible con el modelo propugnado de promoción del protagonismo estudiantil es que esta estrategia sea la única empleada.

Así, inicialmente se presentará de dónde surge el derecho al interrogatorio normativamente, luego la justificación detrás de este derecho (el vínculo con las garantías de

defensa, acusatorio e imparcialidad) su derivación del principio contradictorio⁶⁸. Para ello, debe recurrirse a las distintas instancias en las que opera el contradictorio, deteniéndonos en las llamadas “contradictorio para la prueba” y “sobre la prueba”.

Con esas nociones iniciales se presentan los desarrollos de nuestra Corte Suprema en este tema, mediante los precedentes Benítez, Aníbal Leonel⁶⁹ y Gallo López, Javier⁷⁰. El primero expone una restricción a la incorporación de declaraciones “por lectura”, mientras que el segundo relativiza la restricción, explicitando que opera cuando se trata de elementos de prueba dirimentes. Ahora bien, para esta etapa resulta extremadamente valiosa para los alumnos la narración de situaciones que el docente haya enfrentado en el desarrollo de su labor (como litigante, juez, defensor, etc.) donde se expongan los problemas que encierra el tema estudiado en la práctica y la vinculación con los recursos audiovisuales exhibidos inicialmente. Como explica Litwin (2008), los relatos de los docentes como interpretaciones del mundo se constituyen en interpretaciones pedagógicas que producen textos pedagógicos.

Además de las narraciones de la experiencia propia sobre estos casos también debe aportarse el contexto en el cual se producen los fallos. Así, hay que destacar que cuando salió el primer fallo la CSJN se enfrentaba a una práctica institucionalizada en los tribunales orales que era incorporar prácticamente todas las declaraciones de esta forma (por el tiempo y recursos que insume “buscar” a los testigos) y de esta forma se hacían “juicios” sin que la defensa pudiera en controvertir los dichos o preguntar nada a los testigos, cuyas declaraciones eran leídas y no iban al juicio. Luego se limitó un poco el alcance del precedente ya que, en definitiva, no se encuentra prohibida esta forma de incorporar un elemento de prueba, sino que se encuentra reservada a situaciones excepcionales y lo que no puede admitirse es que se convierta en la regla. Este “ida y vuelta” de vinculaciones y aplicaciones concretas de los desarrollos teóricos en la práctica jurídica en distintas épocas y en casos que pueden apreciar claramente incentiva los fines propiciados para este recorrido formativo.

c) Ejercicio de role-play.

Ahora bien, hasta ahora nos encontramos hablando del valor de las declaraciones testimoniales y la mejor forma (o aquella más respetuosa del sistema de garantías) para que sean incorporadas en un juicio. Lo que falta es derrumbar algunos preconceptos en torno al efectivo valor y veracidad de este elemento de prueba.

En efecto, el testimonio tiene un gran impacto en el proceso por su gran carga emocional, lo que hace que se le asigne muchísimo valor como elemento de prueba. Sin embargo, como pusieron de relieve los videos mostrados inicialmente, existen ciertos problemas vinculados con la credibilidad de los testigos, no necesariamente vinculados con rasgos subjetivos (mala fe, inclinación a favor de una parte, interés en el caso, etc.) sino con las condiciones de percepción (situacionales, objetivas o subjetivas) y el impacto del tiempo sobre la memoria. Sumado a ello, se agregan problemas de interpretación sobre la declaración y de la influencia que tienen las preguntas sobre la respuesta.

Así para aproximar a los estudiantes aún más a estos problemas se propone la realización de un ejercicio de laboratorio o role-play. Realizar ejercicios de este estilo puede ser desafiante inicialmente por lograr que los estudiantes abandonen el pudor y participen de forma activa. En primer lugar, porque dinamizan las interacciones y le restan tedio a las actividades, promoviendo un ambiente distendido que facilita que los estudiantes expongan sus opiniones en un debate libre de forma amena. Además, producen un gran impacto por su carga emocional, lo que permite que la actividad y las discusiones que se producen se “graben”

⁶⁸Ferrajoli señala que la garantía del contradictorio es la posibilidad de refutación de la acusación o contraprueba, y así, “la garantía de la defensa consiste precisamente en la institucionalización del poder de refutación de la acusación por parte del acusado”, es decir, la institucionalización del contradictorio (1995, p. 150)

⁶⁹ CSJN, Fallos 329:5556

⁷⁰CSJN, Fallos 334:725

fuertemente en ellos.

Como explica Litwin, estos ejercicios permiten a los estudiantes “...aceptar compromisos, adquirir conciencia del valor del encuentro con otros, compartir responsabilidades y entender la complejidad de las situaciones en las que aceptamos riesgos como parte del vivir diario (...) Se trata de desdramatizar lo dramático con el firme propósito de aprender sin los riesgos que conlleva el error, sino reconociéndolos como una estrategia de aprendizaje válida para cualquier tiempo y circunstancia.” (2008, p. 104-105).

El ejercicio seleccionado para este tema es el siguiente: en un escritorio amplio en el frente del aula se sitúan dos estudiantes⁷¹, enfrentados y separados por una mampara⁷². Esto hace que uno quede “aislado” del resto de los estudiantes. Cada uno de ellos posee una idéntica cantidad de piezas de madera de diversas formas geométricas. La idea es que el estudiante “aislado” construya una estructura con las piezas mientras describe lo que realiza y el otro debe reproducirla a través de las indicaciones. El resto del curso observa cómo el segundo reconstruye la estructura y una vez que han finalizado se retira la mampara y se produce la gran revelación: ¡las estructuras construidas son totalmente disímiles! Y ello pese a las “claras” indicaciones.

Ello permite a los estudiantes discutir sobre los problemas de interpretación de las declaraciones y a partir de ellos desarrollar otros problemas asociados con la percepción y la memoria de los testigos. Este ejercicio, si bien es corto⁷³ promueve un ambiente distendido y facilita que los estudiantes expongan sus opiniones libremente además de resultar ameno para repensar y razonar cuestiones que se dan por hecho o se asumen culturalmente⁷⁴.

A ese fin, invitamos en primer lugar a quienes participaron a exponer sus impresiones y luego al resto del curso, abriendo el debate a todos.

d) Análisis y resolución de casos.

Las herramientas descritas anteriormente promueven tanto la recepción de información, como su análisis y aplicación, pero además allanan el camino para abordar el desafío central de la propuesta: la integración mediante el análisis y resolución de casos. El aprendizaje basado en problemas es una estrategia en la que se presentan casos con problemas del mundo real y el docente debe orientar a los estudiantes para que los indaguen de la manera más amplia y significativa posible.

Para potenciar este ejercicio se utiliza el “pequeño grupo de trabajo”, es decir, trabajar en pequeños grupos de 5 o 6 estudiantes los distintos casos sobre el tema para discutir la aplicación o no de los contenidos, integrándolos e indagando sobre la solución más adecuada. En ese sentido se promueve la utilización de casos ambiguos y no tan claros con relación a la solución, es decir, aquellos donde puede resolverse de distintas maneras de acuerdo a la argumentación empleada ya que facilitan el confronto de ideas de los y las estudiantes, promueven el pensamiento crítico y las soluciones originales, a vez que trabajan en la interacción con respeto y el trabajo argumentativo socrático. Se trata de discutir de forma argumentativa las distintas soluciones posibles, para arribar a un consenso del equipo y luego exponer no solo una síntesis del problema y la solución propuesta, sino más bien los razonamientos que llevaron al grupo a esa solución, si existían posiciones divergentes en el grupo y como se resolvieron. En este sentido Litwin (2008) destaca la importancia del trabajo en grupo como motor del aprendizaje, con estos ejercicios que promueven la interacción de todos los integrantes para que mediante el intercambio se favorezcan el crecimiento individual mediante la interacción.

Corresponde destacar que, al momento de la socialización plenaria de resoluciones, el

⁷¹ dependiendo de la cantidad de estudiantes que integren el curso podrían dividirse a la mitad y realizar el ejercicio en dos grupos

⁷² puede ser improvisada con un trozo cartón o simplemente proponer que se ubiquen de espaldas entre sí

⁷³ En general no insume más de 15 minutos.

⁷⁴ Sobre el valor de las declaraciones testimoniales y la interpretación del oyente.

docente -aprovechando la ambigüedad de los casos- puede posicionarse en rol de “abogado del diablo” y cuestionarlas decisiones, forzándolos a exponer los razonamientos subyacentes.

III.c. Conclusiones. ¿Qué nos llevamos?

Por último debemos realizar una síntesis de los contenidos abordados, recordando las herramientas utilizadas, la doctrina y jurisprudencia, los ejercicios en los que trabajamos y las conclusiones de los grupos, destacando aquellos interrogantes que nos fueron conduciendo en el desarrollo y recuperando algunas preguntas que aún no tengan respuestas, vinculadas con los cambios en la administración de justicia (la aplicación del nuevo modelo procesal que aún no se encuentra vigente), los desafíos que traerán los juicios adversariales y los juicios por jurados y los nuevos horizontes que puede alcanzar el derecho al interrogatorio. Este momento, aunque breve, resulta imprescindible para invitar a los estudiantes a llevarse “algo en que pensar”. Debemos invitarlos a la reflexión, a que abandonen el aula con una espina mental (una inquietud) sobre los problemas del mundo real que vimos en el curso. Que regresen a sus casas y lugares de trabajo y vean esto que antes tenían frente de sí y no advertían. Ese es el fin real de todo el trabajo, ser motores de cambio en las prácticas sociales de la administración de justicia, desde cualquiera de sus intervinientes.

Además, para mantener el dialogo horizontal y estimular la profundización luego de esa reflexión el docente debe invitar a los estudiantes a presentar todas las dudas e inquietudes que les hayan surgido luego, en la clase siguiente o por correo electrónico antes de aquella, pero también invitar a la ampliación. Es decir, ofrecer a todo aquel que quiera profundizar este tema la bibliografía para hacerlo; sea aquella ofrecida a todos desde el comienzo u otros artículos o libros para ampliar un tema o aspecto concreto.

Bibliografía:

- Camilloni, Alicia W., *Modalidades y proyectos de cambio curricularen Argentina 2001*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de medicina. OPS/OMS. Buenos Aires
- Finkelstein Claudia, *“La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica”*, UBA, 2007.
- Ferrajoli, Luigi, *Derecho y razón. Teoría del garantismo penal*. Trotta. Madrid. 1995, traducción de AAVV., título original *Diritto e ragione. Teoria del garantismo penale*,
- Joseph, Andrea; “Papeles de trabajo sobre tecnología Educativa”, Buenos Aires, mayo de 1990. Capítulo: *Recursos metodológicos para enseñar en el aula*.
- Litwin, Edith: “El oficio de enseñar. Condiciones y contextos”, Editorial Paidós, Buenos Aires, 2008
- Rinaudo, María Cristina y Squillarri, Rosana; “El aprendizaje en las aulas universitarias” publicado en Revista IRICE, N° 14; Universidad Nacional de Río Cuarto; Córdoba, 2000.

Condimentos posibles para pensar la articulación teórico práctica de asignaturas jurídicas.

Vanesa S. Jagou*

.Resumen:

Partiendo de uno de los interrogantes esenciales de la didáctica (¿Cómo enseñar?) y con la intención de pensar una proposición con cierto grado de originalidad que sirva para la articulación teórico práctica de asignaturas jurídicas, se formula una propuesta clásica de carácter aplicativo (“enseñar – aprender- aplicar”) agregando un condimento: la incorporación de opciones dentro de la ejercitación o práctica del contenido disciplinar.

Para eso, se plantean las ideas principales en cuestión materializándolas en un ejemplo concreto y sustentándolas asimismo desde un enfoque teórico.

En un intento de modelizar la propuesta, se formulan algunas pautas a tener en cuenta al momento de diseñar la estructura y funcionamiento de esas opciones poniendo énfasis en la coherencia interna y externa del proyecto basado en opciones.

La administración de este *condimento* basado en *opciones* no es sencilla, pero es *posible*.

Se justifica su incorporación en una propuesta didáctica porque -bien diseñada e implementada- debería propiciar un aprendizaje profundo y perdurable en los/as estudiantes.

Introducción.

El objetivo del presente es compartir algunas ideas y reflexiones académicas en torno a metodologías y experiencias de enseñanza de asignaturas jurídicas en el marco de las XI Jornadas sobre enseñanza del Derecho en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

En este caso, tomaremos como ejemplo una materia cuatrimestral del C.P.O. (Ciclo Profesional Orientado) que es Derecho del Consumidor.

A partir de la problematización del rol docente en la actualidad (¿Cómo enseñar? ¿Cómo provocar un aprendizaje significativo?⁷⁵) y poniendo el foco en el diseño y análisis de distintas estrategias que posibiliten la comunicación, la interacción, la colaboración y el aprendizaje de los/las estudiantes, nos proponemos pensar algunas ideas cuya ejecución habiliten la articulación teórico práctica de contenidos disciplinares, siempre en consonancia con las características profesionales que deben perfilar a los y las futuros/as graduados/as y que se encuentran contenidas en el Plan de Estudio de la Carrera de Abogacía de la UBA⁷⁶.

Con esa motivación, pensamos en esta oportunidad una propuesta mediante la cual podamos enseñar a través de una completa secuencia explicativa los enfoques teóricos de la materia y como cierre proponer alguna ejercitación práctica.

Es fácil advertir que se trata de una clásica propuesta de carácter aplicativo

* Abogada graduada en la UBA con Diploma de Honor. Maestría en Derecho Empresario (ESEADE) Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires en las materias Obligaciones Civiles y Comerciales, Contratos Civiles y Comerciales, y Derecho del Consumidor. vjagou@derecho.uba.ar

⁷⁵ Sólo por mencionar algunos de los cuestionamientos reiteradamente apuntados por los/as expertos/as en materia pedagógica pero que expresamente elegimos y decidimos mencionar porque son el punto de partida elegido para la elaboración de estas líneas.

⁷⁶ Disponible en: http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/pdf/plan-de-estudios-abogacia.pdf

concebida de este modo: “enseñar – aprender- aplicar”⁷⁷ (Torp y Sage 1999 en Maggio, M. 2012:43) que es correcta pero no es novedosa y hasta podría ser poco potente en términos del aprendizaje profundo y perdurable que intentamos propiciar en los/as estudiantes.

Pero ¿qué sucedería si dentro de ese formato clásico agregáramos opciones en el proceso de ejercitación o práctica para que los/as alumnos/as hagan un recorrido en parte optativo y no lineal a través de una propuesta flexible y diversificada?

Ciertamente, la incorporación de opciones dentro de una propuesta educativa tampoco es una idea del todo novedosa (al menos desde un enfoque teórico)

Sin embargo, nos parece interesante pensar en los siguientes interrogantes: ¿Cuál sería el sentido de su consideración dentro de una propuesta? ¿Existe una justificación relevante que amerite su incorporación? ¿Puede tener alguna utilidad realmente significativa en el aprendizaje de los/as estudiantes? ¿Mejora el aprendizaje? ¿Cómo podríamos modelizar o empezar a pensar la arquitectura de esas opciones?

Presentación de la propuesta.

A fin de poder transitar estas cuestiones en términos más concretos o aplicados, pensamos en esta oportunidad una propuesta aplicada a una materia del C.P.O. (Derecho del Consumidor) a simple modo de ejemplo, cuyo recorrido podríamos brevemente sintetizar del siguiente modo:

Al inicio del cuatrimestre, el/la docente comunicará en forma verbal y escrita (mediante un archivo subido en la cartelera del Campus virtual de la Facultad y enviado al correo institucional de cada uno de los/as alumnos/as) los términos y condiciones (procedimiento, materiales a utilizar, conformación de grupo, pautas de consulta y formas comunicación con el equipo docente, seguimiento de los avances, fechas de entrega, etc.) del trabajo práctico grupal que los/as alumnos/as deberán desarrollar durante todo el cuatrimestre en forma asincrónica y que luego deberán presentar y exponer durante las tres o cuatro clases anteriores al examen⁷⁸. *Cada grupo podrá elegir entre un menú de opciones previamente elaborado por el/la docente qué trabajo desarrollar a fin de articular teoría con praxis.*

Desarrollo: explicación, fundamentación y aportes.

Se trata de una propuesta no lineal donde la presentación de actividades y contenidos se diversifica permitiendo a cada estudiante recorrerla según sus modos de construir el conocimiento.

Mediante una propuesta flexible y diversificada, se trata de fomentar el aprendizaje colaborativo y el compromiso de los/as alumnos/as con el proceso de aprendizaje, quienes deberán participar activamente en parte del recorrido, pudiendo elegir qué actividad realizar para articular la teoría con la práctica (“fin inmediato”) en forma más autónoma.

Tanto las consignas de estos trabajos prácticos previamente diseñados por el/la docente como el consecuente producto elaborado por los/as estudiantes lógicamente deben tener coherencia con el contenido a evaluar en el examen individual final y tienen como “fin mediato” preparar a los/as alumnos/as para esa instancia (es decir, orientan, consolidan conocimientos y “pre- evalúan”)

Durante esas tres o cuatro clases anteriores al examen final donde tendrían lugar las

⁷⁷ Aunque sabemos que el proceso de aprendizaje no necesariamente es consecuencia del de enseñanza (Fenstermacher 1989 en Maggio, M. 2012:42)

⁷⁸ Entendido en este caso como instancia final de evaluación, calificación, acreditación y certificación de saberes.

exposiciones de los trabajos prácticos, y donde también se pondría el énfasis en el intercambio y el debate; el/la docente debería hacer las devoluciones en grupo clase (el grupo puede aprender de sí mismo y de la experiencia de los demás grupos que pueden haber elegido el mismo tema o no) pudiendo también aprovecharse esas oportunidades para evacuar dudas de toda la materia a partir del acompañamiento de docentes (ya que se trataría de encuentros sincrónicos previos al examen)

La actividad en sí – que podríamos sintetizar en dos acciones: primero realizar y luego exponer el resultado del trabajo grupal- podría no tener nota numérica (la calificación final podrá ser binaria: “aprobado o desaprobado”) ya que el resultado de aquella, forma parte del aprendizaje que los/as estudiantes deberían poner a prueba en el examen final, el cual debería corresponderse con el contenido teórico enseñado por el/la docente y las co-creaciones elaboradas por los/as alumnos/as.

A su vez, el desarrollo de estas actividades guiado por el/la docente debería permitirles a los/as alumnos/as autoevaluarse y sentirse más seguros/as al momento de llegar al examen final.

Subyace así una concepción democrática de la evaluación en tanto permite a los/as alumnos/as participar en los procesos relacionados con su aprendizaje y conocer la información en torno a ellos/as permitiendo transparentar qué, cómo, por qué y para qué se evalúa (Celman, 1998)

La devolución sería llevada a cabo por el/la docente, pero también se habilita la posibilidad de autoevaluación del/de la alumno/a en torno a su propia producción y sobre las estrategias que utilizaron sus compañeros/as (Celman, 1998)

En todo momento el rol docente debería ser de guía propiciando por parte de los/as alumnos/as una participación activa.

Como se dijo al inicio, se trata de una propuesta de carácter aplicativo que pretende enseñar, primero a través de una completa secuencia explicativa los enfoques teóricos (por ejemplo, mediante exposición docente o interrogación didáctica) y como cierre de la materia - en forma previa al examen final- proponer alguna ejercitación práctica que consiste básicamente en realizar un trabajo práctico grupal y luego exponer el producto en grupo clase.

La particularidad o nota a destacar en todo caso sería que, son los/as estudiantes quienes eligen cual trabajo práctico van a realizar en base a un menú de opciones previamente explicitado por el/la docente.

En este punto, se evidencian las principales características e intenciones de la proposición: En definitiva, se trata de proponer recorridos optativos y no lineales mediante la puesta a disposición de opciones de aprendizaje flexibles y diversificadas, con fines de articulación teórica práctica de contenidos disciplinares en la parte final de la materia teniendo especialmente en cuenta factores importantes como el diseño comunicacional y las orientaciones mediante la anticipación de consignas que los/as alumnos/as deberán cumplir y cuya ejecución funcionará como “pre examen” fomentando asimismo el desarrollo de diferentes habilidades cognitivas (dependiendo de la opción o propuesta elegida) y el aprendizaje colaborativo mediante el trabajo grupal.

De ahí, emergen los condimentos esenciales de la propuesta que aquí se expone:

- La opción: Es decir, dar la posibilidad de elegir el modo en que articularán teoría y práctica. Esto reconoce y presupone la autonomía de los/as estudiantes, los involucra necesaria y activamente en el diseño de su propio aprendizaje; y
- La grupalidad: poniendo énfasis en la co-creación de contenidos y el aprendizaje colaborativo.

En cuanto al sentido del trabajo grupal (primero desarrollado en pequeños grupos y luego en grupo clase) sabemos que se justifica porque es una actividad potente para promover procesos de interacción entre pares, confrontar, debatir, negociar posiciones, lograr un aprendizaje en forma colaborativa y no competitiva que no dependa sólo de las exposiciones o las indagaciones del docente (Litwin, 2008:107) y porque permite trabajar el conflicto

conceptual a través del conflicto socio cognitivo (Camilloni, 2007:34 y 35)

Respecto a la inclusión de opciones, creemos que torna a la propuesta flexible y diversificada, permitiendo a cada estudiante recorrerla según sus modos de construir el conocimiento, fomentando la participación activa, el aprendizaje colaborativo y que los/as alumnos/as se comprometan con su propio proceso de aprendizaje.

Pensamos que esta formulación también contribuye a lograr un aprendizaje autónomo y colaborativo (Camilloni, 2007:34 y 35)

Es cierto que esto demanda mucho tiempo de planificación y esfuerzo por parte del docente (y este es un punto medular que justifica la ponderación) pero en función de lo hasta aquí expuesto, consideramos que tiene mucho sentido incorporar opciones dentro de una propuesta de aprendizaje.

Sentado lo anterior, el retorno a los interrogantes que planteamos al inicio se vuelve ineludible: ¿Cómo podríamos pensar esas opciones? ¿Cuál es la mejor forma de dosificarlas, combinarlas y aplicarlas?

En el ejemplo que diseñamos al inicio, intentamos dar cuenta sobre cómo concretizar estas ideas en un plano material.

A éste nos remitimos, agregando a continuación algunas pautas o criterios a tener en cuenta ya sea al momento del diseño o de la implementación.

Pensamos que la propuesta basada en opciones -en las condiciones *supra* descritas- debe ser coherente en un doble aspecto: interno y externo.

(1) Coherencia interna (relación lógica de “las opciones entre sí”):

Esto implica que debe tenerse especial cautela al momento de diseñar la arquitectura de las opciones cuidando que todas tengan un sentido único y fundamental, pero al mismo tiempo todas sean aptas para propiciar el aprendizaje esperado independientemente de cuál sea la elegida por el/la estudiante.

Si bien pueden diseñarse opciones con distinto grado de dificultad (por ejemplo: sencilla, media y difícil) y el tipo de elección podría llegar a ser un elemento a ser tenido en cuenta en la calificación final (es decir: que no se pondere del mismo modo a quien eligió realizar la opción sencilla en lugar de la compleja) en todos los casos las opciones deben ser aptas para poder cumplir con la expectativa de aprendizaje esperada (siempre suponiendo la ejecución satisfactoria de la consigna por parte de quien la ejecuta)

Sin dejar de lado esta pauta fundamental, la diferenciación de opciones podría radicar en aspectos como los siguientes:

- Coherencia en la diversidad de contenidos o temas: Por ejemplo, proponer la realización de un trabajo práctico orientado en derecho de daños o en derecho de los contratos, en comercio electrónico o en garantías de bienes muebles no consumibles, etc.)
- Coherencia en la diversidad de habilidades que esperamos que los/as estudiantes desarrollen: resolver problemas, pensar, razonar, argumentar, analizar, investigar, trabajar en grupo, comunicarse, negociar posiciones, socializar aprendizajes, aprender colaborativamente, etc.
- Coherencia en el grado de dificultad: Por ejemplo, proponer tres tipos de propuesta (sencilla, media y difícil) donde cualquiera de las tres bien ejecutadas dará cuenta del rendimiento satisfactorio de esa actividad en cuestión, aunque esta elección influirá necesariamente en la evaluación final (quien realiza el práctico difícil llegará mejor preparado/a al examen final) y pueda o no impactar en la calificación final.
- Coherencia en la diversidad de consignas: para posibilitar la diversidad de experiencias (ver una película y comparar el derecho norteamericano con el derecho

argentino, analizar o crear publicidades, hacer un trabajo de investigación en base a una serie de orientaciones, etc.)

(2) Coherencia externa: Nos referimos a la relación lógica entre la propuesta basada en opciones y otros elementos externos, tales como el *currículum* (en su triple dimensión: cronograma de clases, programa de la materia y Plan de Estudios) y la evaluación con fines de acreditación y certificación de saberes.

Conclusiones.

Hasta aquí nos interrogamos acerca de cómo pensar una posible articulación teórico-práctica de asignaturas jurídicas mediante una propuesta clásica de carácter aplicativo (“enseñar – aprender- aplicar”) pero con cierto grado de originalidad basado en la incorporación de opciones dentro de la ejercitación o práctica del contenido disciplinar.

Para eso, planteamos las ideas principales en cuestión materializándolas en un ejemplo concreto y sustentándolas asimismo desde un enfoque lógico y teórico.

Con la intención de modelizar o pensar la arquitectura de tal propuesta, formulamos algunas pautas a tener en cuenta al momento de diseñar la estructura y funcionamiento de esas opciones poniendo énfasis en la coherencia interna y externa del proyecto basado en opciones.

Llegamos a la conclusión de que la administración de este *condimento* basado en opciones no es sencilla, pero es *posible*.

Creemos que la inclusión de opciones torna a la propuesta flexible y diversificada, permite a cada estudiante recorrerla según sus modos de construir el conocimiento, fomenta la participación activa, el aprendizaje colaborativo y que los/as alumnos/as se comprometan con su propio proceso de aprendizaje.

Pensamos que esta formulación también contribuye a lograr un aprendizaje autónomo y colaborativo.

Consideramos, en definitiva, que se justifica su incorporación en una propuesta didáctica porque -bien diseñada e implementada- debería propiciar el aprendizaje profundo y perdurable que pretendemos propiciar en los/as estudiantes.

Referencias bibliográficas.

ANDREOLI, S. (2021). Modelos híbridos en escenarios educativos en transición. [PDF] Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>

CAMILLONI, A. (2007). Didáctica general y didácticas específicas. En Camilloni y otros: El saber didáctico. Cap. 2, pp. 23-39. Paidós: Buenos Aires.

CAMILLONI, A. (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.

CELMAN, S. (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, Buenos Aires: Paidós.

LION, C. y MAGGIO, M. (2019) Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos Aportes desde la investigación. Cuadernos de Investigación Educativa, Vol. 10, Nº 1, 2019, Montevideo (Uruguay), 13-25. Universidad ORT Uruguay, disponible en: <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2878>

LITWIN, E. (2008) El oficio de enseñar. Buenos Aires: Paidós.

LITWIN, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.

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

MAGGIO, M. (2018). Reinventar la clase en la Universidad. Buenos Aires: Paidós.

Articulación entre teoría y práctica.

Molinas Barrios Roque Leonardo

Es muy interesante comenzar analizando el sentido que se da entre lo que, a los estudiantes, futuros profesionales, en especial de nivel medio o secundario, adquieren en las escuelas y universidades y lo que la sociedad demanda a través de su ejercicio profesional.

Vivimos en un mundo, globalizado, que de por sí, y en este Siglo en especial, las redes sociales que generan las empresas tecnológicas han permitido la intercomunicación de todo el planeta. Sin embargo, existe una diferencia, como lo hubo siempre de las diferentes clases sociales, y en especial cuando hay una brecha social entre los más pudientes y los que menos tienen.

Con esto no queremos plantear un conflicto, esa no es la idea; pero sí es necesario distinguir cuando las personas se insertan en el mundo educativo las diferencias que existe, en especial cuando los alumnos, aquejados por sus problemas abandonan sus estudios dejando un margen vacío al momento de egresar de sus etapas educativas.

Ante esta situación, se han creados planes educativos para que dichos estudiantes retomen de algún modo lo que han dejado.

Como bien es sabido, Argentina vive un sistema representativo republicano federal como reza el artículo 1º de la Constitución Nacional. Esto nos conduce a un País gobernado en hora buena por sus autoridades electas en elecciones libres y democráticas.

Dentro de los poderes del Gobierno, nuestro sistema educativo atraviesa las disposiciones ejecutivas, pasando por el Ministerio de Educación, que organiza el sistema propiamente dicho. Es él quien se debe encargar de afrontar las mayores necesidades demandadas más precisamente, cuando el cuerpo docente no puede hacerse cargo de la retención y el abandono del alumnado.

Es por eso que creó un plan para que el alumnado retome sus estudios, en especial si se trata de alumnos adultos que fueron perdiendo cupos.

Con la creación del plan Fines, el sistema educativo, se he insertado, muy especialmente en las clases bajas de los barrios tanto de la Ciudad como en el resto del País.

Consultando con la directora del Plan Fines, situado en el barrio Cildañez, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, nos enseña como es el trabajo del alumnado: “lo bueno es que los adultos puedan volver a tomar los estudios secundarios”, nos dice; y aclara que “los adultos del FINES tienen otras responsabilidades en el cual los docentes tratan de fortalecer y asumir”. Es interesante señalar que los alumnos de este tipo de enseñanza implantada es un vacío que el sistema no ha conquistado de algún modo.

Es en definitiva un modelo, no precisamente que se enrola en un sistema que día tras día eleva su nivel laboral y que el mismo mercado va modificando sus prerrogativas a la hora de insertar trabajadores. Para Carmen Álvarez “la cuestión se complica aún más si esta coherencia además se plantea en términos de transformación educativa” (1).

Dicha autora sigue con un planteo, que además de ser abierto a la comunidad educativa, considero que es esa misma falencia con que el sistema educativo deja vacío al no lograr el objetivo basado en el egreso, y es, con los aciertos políticos que son los menos, donde se ubica el llene de ese espacio afrontando programas vinculados a la escolaridad y a la inserción del alumnado.

El cuerpo docente es una combinación de profesionales que han recibido una enseñanza netamente tradicionalista y que con el tiempo y con los pasos de los años y Siglos, como hicimos mención, la avanzada tecnológica, han determinado nuevos estilos de brindar respuestas al alumnado. “Desde este punto de vista, la naturaleza del trabajo de los profesores

podría entenderse como una tarea de aplicación de unos planteamientos teóricos procedentes de la pedagogía, la sociología, la psicología... y en general, las denominadas ciencias de la educación” (2).

Es fantástico pensar que el personal docente, en especial, los profesores, se enmarañan en un tipo de educación que se desparrama como un abanico de ciencias que se interrelacionan y que se intercomunican para tratar de brindar lo mejor. Para Fátima Addine Fernández, Silvia Recarey, Micaela Fuxá, Sonia Fernández “El avance de la didáctica no puede ser explicado sólo por la evolución de la misma como ciencia, sino por la interrelación de estas con otras ciencias, lo que ha permitido nuevas articulaciones a la hora de tratar los problemas educativos en su finita dimensión y complejidad” (3). Es importante señalar, como son formados los docentes, que enseñan y que imparten conocimientos y si bien la didáctica es netamente la forma en que lo hacen es y cómo se expresan los mismos en las aulas, eso es lo que formaría futuros profesionales.

“El análisis de nuestra práctica profesional, la de nuestros futuros maestros y la de aquellos que atesoran una rica experiencia, conlleva a reconocer que los problemas de la práctica educativa, y los de carácter profesional son multicausales y de extraordinaria complejidad, que requieren mayor profesionalidad e implicación en las transformaciones a realizar” señalan estas autoras (4).

“La problematización sobre los contenidos, el análisis de la realidad como una práctica permanente y constante contribuye a la toma de conciencia de todos los problemas que se dan en el contexto educacional” (5) aseveran.

Para Carmen Álvarez Álvarez en su estudio nos dice que “se plantea una cuestión central en la educación: la correspondencia entre lo que se sabe, se dice y lo que se hace en la educación, la coherencia pedagógica” (6).

Es en el panorama o la visión amplificada del Sistema donde se centra el poder de atención; y es en las políticas acertadas donde se ubican los mayores logros.

“El conocimiento debe guiar las decisiones prácticas, dejando a éstas la expectativa de lo que dicte la teoría” (7) asevera Álvarez Álvarez.

En la misma línea, en la entrevista realizada a la Directora del FINES de Cildañez “muchas veces las prácticas las vamos modificando a como se vayan presentando las situaciones en los y las estudiantes” y continúa “si no termino sus estudios en la adolescencia es porque algo pasó”.

“Todo el programa lo manda el Ministerio de Educación, con los puntos de cada materia. Con el tema de la práctica, en materia contable se hace un trabajo grupal, donde se trabaja el emprendimiento, la parte de comercio para que después se pueda aplicar a la vida cotidiana”

Según el programa de Educación a distancia -nivel medio adultos- Instructivo General- Ministerio de Educación. Programa de jóvenes- Educación Media y formación para el trabajo para Jóvenes, lo que debemos resaltar es el objetivo que es “posibilitar a través de esta oferta educativa a distancia el acceso a la educación a adultos trabajadores a fin de que adquieran conocimientos y saberes significativos, para alcanzar la posibilidad de lograr un constante mejoramiento de su formación individual e integración social”.

“Dentro de la estructura del programa nos encontramos con y dentro de su organización. Comprende también un Sistema didáctico pedagógico y tutorial, integrado por docentes expertos en Educación de adultos que diseñan y producen el material que integra la propuesta modular de aprendizaje, atendiendo al tutor docente de manera personalizada”.

dicha es una resolución ministerial incorporada a través de los Decretos 187/98 y 1070/00 que vino a incorporar este sistema de aprendizaje, lo que deja abierta a la comunidad educativa algún tipo de opinión y que considero aprehende de manera concreta la posibilidad de terminar sus estudios los adultos que son puestos fuera de una normal cursada.

Para finalizar este análisis, me parece interesante destacar que, un sistema completo es

cuando todo se interrelaciona pero que no falta ninguno de sus componentes puesto que sería un sistema disfuncional. La primera observación a realizar es en que falla el sistema cuando el alumnado no concluye sus objetivos.

La comunidad educativa se preguntará ¿no existe relación entre el planteo de lo que se enseña y lo que se genera en la práctica? (de la temática abordada). Pero es necesario destacar que no es posible dejar de mencionar el vacío que se genera día tras día con la pérdida del alumnado. No se puede obviar que es un tema que merece tratamiento.

Mi intención era demostrar, si el sistema de Gobierno, en especial de la concurrencia de los egresados de carreras universitarias, es o: a) la forma en que reciben conocimiento, si esto es mucho o poco; b) si este grupo de egresados universitarios son los que contextualizan una forma de gobierno, propiamente dicho, y que perfilan a una sociedad en el mejor de los casos. Se me plantean varios interrogantes.

Sin embargo, no podemos como dijimos anteriormente augurar una buena sociedad de gobierno, en todos sus abanicos posibles (económico, cultural, político, educacional, etc.) si falla algo. Si ese alumno no sigue.

Debemos enfrentar nuevos desafíos...

Bibliografía

1. Carmen Álvarez Álvarez, “¿Qué sabemos de la relación entre teoría y práctica en la educación?”, Departamento de Educación, Universidad de Cantabria, pág. 1.
2. Álvarez Álvarez, op. cit., pág. 4.
3. Fátima Addine Fernández, Silvia Recarey, Micaela Fuxá, Sonia Fernández, “Didáctica: Teoría y Práctica”, Ed. Pueblo y Educación, Segunda edición (2007), Cuba 2004, pág. 5.
4. Fátima Addine Fernández, Silvia Recarey, Fuxá, Fernández, op. cit., pág. 1.
5. Addine Fernández, Recarey, Fuxá, Fernández, op.cit. pág. 4.
6. Álvarez Álvarez, op. cit. pág. 1.
7. Álvarez Álvarez, op. cit. pág. 4.

La enseñanza del derecho del siglo XXI. Pedagogía y articulación institucional.

Ángela Rosalía Mora ⁽⁷⁹⁾

*“la docencia nos exige mucho. Es, también, una actividad muy práctica, aunque todo lo que pasa en clase sea la punta de un iceberg teórico” (*⁸⁰)*

Introducción.

La enseñanza del derecho en el siglo XXI nos sitúa a los docentes ante los desafíos de la readaptación permanente de nuestros saberes a las realidades y necesidades de cada grupo de estudio que cuatrimestre a cuatrimestre, año tras año, conformamos con los estudiantes. Quienes concebimos la enseñanza universitaria como un Derecho Humano sabemos que los roles que debemos cumplir no solo se relacionan con saberes típicos de la materia que dictamos. Ello así, desde que la universidad hoy en día no solo tiene una función profesionalizante, sino que también debe asumir un papel educativo y capacitador pues debe colocar a los estudiantes en condiciones de aprender por sí mismos para que puedan vincular lo que aprenden con lo que puede llegar a aprender⁸¹ para aplicarlo al contexto cotidiano de sociedades cada vez más complejas y asimétricas. Frente a este escenario la pedagogía universitaria⁸² hoy más que nunca experimenta una tensión entre las metas de calidad y excelencia académica con la compleja realidad del entorno social y las típicas problemáticas generadas por los elevados índices de pobreza y exclusión.

A modo de ejemplo de cómo impactan estas circunstancias en nuestra labor docente frente a cursos, en este trabajo nos proponemos exponer brevemente una serie de experiencias que nos han movilizado a resaltar la importancia de la existencia de gabinetes psicopedagógicos interdisciplinarios como áreas dentro de las diversas unidades académicas de la UBA que articulen con la comunidad educativa y los diversas agencias del Estado la búsqueda de soluciones para una multiplicidad de problemáticas que pueden presentar los estudiantes y también puedan complementar la función pedagógica típica de los docentes universitarios⁸³.

El Derecho Humano a la Educación Universitaria y su efectividad.

Quienes concebimos la Educación Superior como un Derecho Humano al que todos deben tener acceso en base a sus capacidades sabemos que este último concepto, el de *capacidad* es el punto de partida de nuestra tarea como docentes. En la cultura de los Derechos Humanos el

⁷⁹ Abogada. UBA. Especialista en Administración de Justicia (UBA-ISEJUS). Adjunta regular por concurso en la materia Derecho Constitucional y Fundamentos constitucionales de la oralidad en los procesos civiles, Facultad de Derecho, UBA. Adjunta, regular, en la materia Nociones de Derecho Civil, carrera de Abogacía, UNDAV. Adjunta en la materia Derecho Procesal Civil –modalidad virtual- Escuela del Cuerpo de Abogados del Estado (PTN). Titular de Derecho Administrativo, Instituto Universitario Madres de Plaza de Mayor (IUNMa).

⁸⁰ (*) Freire, Paulo – Shor, Ira, *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*, ISBN 978-987-629-409-6, Siglo Veintiuno, Argentina, 2014, pág. 18.

⁸¹ Menin, Ovide, *Pedagogía y Universidad*, ISBN 950-808-007-9, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, Argentina, 1992, pág. 4.

⁸² Cuando nos referimos a la pedagogía universitaria seguimos la concepción de Ovide Menin quien la define como *“la pedagogía que tiene que ver con la enseñanza superior en general”*. Menin, Ovide, *ibidem*, pág. 7.

⁸³ Tal como lo describen Claudia Faranda y Claudia Finkelstein *“la universidad presenta un desafío diferente al de otros niveles de sistemas educativos: no hay una didáctica acabada que la “represente” [...] La didáctica de nivel superior tiene que ver con lo específico de cada especialidad, y por lo tanto está íntimamente relacionada con un contenido determinado”*. Faranda, Claudia – Finkelstein, Claudia, *“Hacia la construcción del rol del asesor pedagógico en la universidad. Vivencias y reflexiones acerca de una instancia de formación desde la mirada del participante”*, en Lucarelli, Elisa (compiladora), *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*, ISBN 950-12-2152-0, Paidós Educador, Argentina, 2000, Capítulo 5, pág. 134.

presupuesto es que todas las personas humanas tenemos capacidades diversas y que éstas deben ser respetadas y potenciadas hasta el máximo de los recursos no solo por el Estado sino también por cualquier persona que sea la más eficaz (drittwirkung). En educación el concepto de capacidad es uno de los más álgidos pero a la vez es el que da sentido a nuestra función pedagógica sea cual fuera el modelo de formación docente y la lógica sobre la que sustenta el desempeño del profesor⁸⁴.

La reciente experiencia en la que nos zambulló la irrupción de la pandemia ocasionada por el Covid-19 obligó a toda la comunidad académica a la utilización de las TICs y de los entornos virtuales para garantizar la continuidad educativa. Asimismo, esta nueva realidad reveló la complejidad y desafío hermenéutico del concepto de *capacidad* como determinante del ejercicio del Derecho a la Educación Superior. Ello desde que la educación a distancia a través de entornos virtuales debe desarrollarse a través de herramientas y lenguajes que pueden tener dos funciones, la de acercamiento al conocimiento o, por el contrario, la de distanciamiento y ampliación de brechas, fomentando así la discriminación y la exclusión.

Partiendo de la premisa de que la tecnología debe ser un medio para potenciarlas y no para anular las diversas capacidades de los estudiantes, las instituciones educativas universitarias deberían utilizar el máximo de sus recursos para garantizar y hacer efectivo el disfrute del Derecho Humano a la Educación. Tal como sostiene Federico Mayor Zaragoza:

“los objetivos de la Educación Superior -que es en los sustantivo, la enseñanza universitaria- puede resumirse en unos pocos conceptos, que encierran un mundo de gran complejidad: formar ciudadanos responsables y comprometidos; proporcionar los profesionales que la sociedad necesita, desarrollar la investigación científica; conservar y transmitir la cultura, enriqueciéndola con el aporte creador de cada generación; actuar como memoria del pasado y atalaya del futuro; y constituir una instancia crítica y neutral, basada en el rigor y el mérito, que puede ser por todo ello vanguardia a todas las escalas de la «solidaridad intelectual y moral» que la Constitución de la UNESCO ofrece como fórmula magistral para esta renovación de hondo calado humano que hoy es crucial e inaplazable [...] la labor universitaria cobra especial relieve ahora, en esta época de rápidas transformaciones que afectan a casi todos los órdenes de la vida individual y colectiva, y que amenazan con borrar los puntos de referencia, con deshacer los asideros morales imprescindibles para construir el porvenir. Ante la celeridad y el carácter negativo de

⁸⁴ “Genéricamente se pueden identificar tres matrices diferenciales que, respectivamente, consideran al docente como experto técnico, profesional reflexivo o intelectual crítico. Cada una de estas perspectivas posee abundantes referencias bibliográficas y ha dado lugar a numerosos proyectos de investigación que intentan indagar sus alcances y posibilidades. [...] La racionalidad técnica impone, pues, por la propia naturaleza de la producción del conocimiento, una relación de subordinación de los niveles más aplicados y cercanos a la práctica a los niveles más abstractos de producción del conocimiento, a la vez que prepara las condiciones para el aislamiento de los profesionales y de su confrontación (Pérez Gómez, 1991). [...] Un profesional que reflexiona en la acción tiende a cuestionar la definición de su tarea, las teorías de las que parte y las medidas de cumplimiento por las que es controlado. Y al cuestionar estas cosas, también cuestiona elementos de la estructura organizacional en las que están insertas sus funciones [...] tendiendo a emerger no sólo los presupuestos y las técnicas, sino también los valores y propósitos presentes (Schön, 1992). [...] El docente como intelectual crítico. Esta concepción reconoce al docente como intelectual transformador, que problematiza la visión global de la educación y sus fundamentos (Libston y Zeichner, 1993; Elliot, 1991; Giroux, 1993; Smith, 1991)”. Abal de Hevia, Isabel, “El asesor pedagógico en la formación del docente universitario”, en Lucarelli, Elisa (compiladora), *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*, ISBN 950-12-2152-0, Paidós Educador, Argentina, 2000, Capítulo 3, págs. 95-97.

algunas de estas tendencias, la Universidad debe erigirse en baluarte de los valores del espíritu y en gran animadora de un movimiento ético, que procure a la inteligencia el sentido de la solidaridad y el compromiso⁸⁵”.

Consideramos que estas nuevas metas y funciones que deben cumplir las universidades están directamente vinculadas con los niveles de exclusión social e indigencia estructural que padece la población argentina y latinoamericana, frente a cuyos efectos las universidades no pueden ser indiferentes debido a las obligaciones asumidas por el Estado argentino en materia de progresividad de los Derechos Humanos y, sobre todo a la luz de los compromisos derivados de la no discriminación respecto de personas discapacitadas y vulnerables. En este último tema, también el desafío pedagógico de los docentes universitarios es relevante, pues cuando entre los estudiantes tenemos personas con dificultades económicas, cognitivas, minusvalía auditiva, visual o motriz muchas veces los docentes que estamos frente a cursos tenemos que autogestionar recursos, ante la inexistencia o falta de efectividad de las áreas que pueden canalizar estas demandas. Por eso entendemos que una herramienta que podría ser útil para abordar y buscar soluciones eficaces a esas problemáticas sería la **creación de gabinetes interdisciplinarios** como “recurso” idóneos para la efectividad del Derecho Humano a la Educación Superior, cuando su disfrute está en riesgo.

Tales gabinetes interdisciplinarios deberían estar integrados por psicopedagogos, médicos, licenciados en educación, antropólogos, asistentes sociales y demás especialistas que puedan coadyuvar a la tarea de integración y fortalecimiento de las capacidades que motivan a una persona a iniciar sus estudios universitarios; también deberían participar los docentes de los distintos departamentos que integran cada unidad académica y los estudiantes individualmente o a través de las distintas agrupaciones que los representan y nuclean.

La función de estos gabinetes interdisciplinarios cuya creación proponemos no debería ser meramente burocrática de registración documentada de “casos”, sino que prioritariamente deberían coordinar con los estudiantes que lo requieran o cuya problemática sea detectada por los docentes y compañeros de curso, la búsqueda de recursos y soluciones para los problemas que puedan aparecer como obstáculos a su desarrollo estudiantil. Los problemas con los que deben lidiar los estudiantes universitarios pueden ser de la más diversa índole y los docentes que estamos frente a curso los sabemos y, la pandemia nos ha interpelado y puesto en situación de no poder canalizar ninguna o muy escasa búsqueda de soluciones. Principalmente tales **obstáculos** son el analfabetismo informático⁸⁶, la carencia de herramientas para el acceso a la tecnología o los datos y, la sobrecarga que implica el estudiar en el entorno familiar, sobre todo en hogares de escasos recursos. ¿Hay formas de superar éstos y otros obstáculos? Sí, la capacidad de los seres humanos para la adaptación y búsqueda de soluciones es infinita, solo es necesario apelar a la imaginación y la solidaridad. Son numerosas las políticas públicas, planes y programas que a nivel nacional, provincial, municipal y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que existen en materia sanitaria, social y educativa; son muchísimos los institutos y las áreas de investigación que, desde el Conicet y los departamentos científicos de cada unidad académicas de las distintas universidades públicas, se dedican a la producción de conocimiento con la promesa de aplicarlo al territorio⁸⁷. Esto es

⁸⁵ Mayor Zaragoza, Federico, “La Universidad del siglo XXI en la perspectiva de la UNESCO”, en Porta, Jaime – Lladonosa, Manuel (coordinadores), *La universidad en el cambio de siglo*, ISBN 84-206-6480-4, Alianza Editorial, Madrid, 1998, págs. 309-310.

⁸⁶ Que en la mayoría de los casos no es considerado al tiempo de validar la cursada virtual o la necesidad de una tutoría personalizada de los casos que así lo requieran, para evitar la sobrecarga de tareas del docente a cargo de la materia.

⁸⁷ no debemos olvidar que este siempre es uno de los requisitos de los proyectos de investigación con financiamiento estatal o de organismos de cooperación.

un ámbito poco explotado que a nuestro juicio podría también ser utilizado a través de la firma de convenios con las unidades académicas, organismos y/o institutos dedicados a la investigación, para que los trabajos en esa área logren una efectividad en la extensión universitaria que motiva su existencia. Pensemos tan solo los proyectos de investigación que en la carrera ciencias de la educación, psicología e ingeniería informática -aplicada a la educación- hoy están vigentes, entonces ¿podrían colaborar en la búsqueda de soluciones? La respuesta es sí y con cero inversiones, solo sería necesaria la firma de un convenio y la coordinación de agendas. También podrían implementarse pasantías y prácticas profesionales obligatorias en las carreras más idóneas para articular búsquedas de soluciones a los problemas que puedan afectar a los estudiantes en los aspectos que describimos.

También pensemos que las diversas políticas públicas, programas y planes que desde el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, la ANSeS, en particular el programa Conectar Igualdad del Ministerio de Educación, los programas del Ministerio de Trabajo o de la AFIP podrían articularse para una mejor y más humana educación universitaria, garantizando la inclusión y desincentivando la deserción de los estudiantes. Entendemos que todos esos recursos no están explotados hasta su máximo de efectividad y podrían ser las universidades públicas los actores sociales más aptos para lograr convenios y coordinación de agendas y para hacer más eficientes todos los recursos estatales disponibles destinados a la inclusión.

La experiencia frente a curso nos ha demostrado que esa articulación fue posible a nivel áulico con la buena voluntad de los docentes y estudiantes que se predispusieron a aplicar sus aptitudes, habilidades y destrezas previas y adquiridas en la materia de estudio de que se trate, por lo que entendemos que mucho más eficaz podrías ser si se lograra la institucionalización de esas articulaciones que proponemos a través de la creación de gabinetes interdisciplinarios, logrando de esa forma lo que Bates denomina “*resolución de problemas del aprender*” que surge como necesidad de la inclusión a partir de la educación⁸⁸, y que hacen posible que la enseñanza del derecho se abra a la realidad y vivencia de cada uno de los seres humanos que conformamos grupos de estudio universitario.

Conclusión:

En este ensayo intentamos exponer cómo los docentes, en más de una oportunidad, nos hemos encontrado en los cursos con estudiantes con déficit cognitivos, de comprensión, motrices, auditivos, visuales, conductuales, emotivos, económicos, analfabetismo informático, etcétera es decir frente a problemáticas respecto de las cuales no estamos capacitados ni habilitados profesionalmente para abordar, ni asistir, pero que seguramente con los gabinetes psicopedagógicos e interdisciplinarios cuya creación proponemos y, además, con la debida articulación que a través de estos gabinetes realicen las autoridades universitarias con las distintas jurisdicciones y entes con responsabilidad primaria en la efectividad de ciertas políticas públicas, planes y programas que aborden las distintas problemáticas apuntadas, ello a partir de la firma de convenios y la coordinación de agendas más idóneas, seguramente podría redundar en la remoción de ciertos obstáculos que afectan a los estudiantes universitarios e impiden el disfrute pleno del Derecho Humano a la Educación Universitaria, cuya efectividad debe garantizar el Estado y, en particular, la Universidad Pública.

⁸⁸ Bates, A. W. (Tony), *ob. cit.*, pág. 52-53.

Apuntes de clase: teoría y praxis en la enseñanza.

Juan Martín Nogueira*

¿Cómo plantear una clase en la que la densidad teórica de lo que se pretende abordar se enlace con la práctica?, ¿de qué modo incentivar la escucha activa y la participación de las y los estudiantes para producir conocimiento colectivo?, ¿qué hacer para que perspectivas de análisis extranjeras se articulen en el aula con el contexto que nos circunda? Con estas preguntas como guía, el presente trabajo intenta dar cuenta de las decisiones pedagógicas adoptadas en la planificación de una clase en la asignatura de “Criminología” y cuya temática refiere a la bio y necropolítica, en base a los textos de Michel Foucault y Achille Mbembe, *Defender la Sociedad* (2001) y *Necropolítica* (2011), respectivamente. Se pretende mostrar, entonces, la argumentación que está por detrás del diseño construido, los posibles problemas y también las potencialidades de llevar adelante su ejecución.

Brevemente, corresponde primero mencionar que el encuentro está dividido en las siguientes etapas: 1°) Recapitulación de la clase anterior y un espacio para preguntas; 2°) Presentación del tema y momentos de la clase; 3°) Exposición del docente; 4°) Nuevo espacio para preguntas; 5°) Análisis y resolución grupal de casos –con imágenes-; 6°) Puesta en común y recapitulación; y 7°) Exposición de una síntesis de la clase y adelantar el tema de la siguiente.

En primer lugar, entonces, se intenta recuperar y visibilizar los conceptos de la clase precedente (con un espacio para preguntas), con la finalidad de aclarar puntos que no hayan quedado del todo aprehendidos y, además, articularlo con la instancia siguiente de esta clase (es decir, el desarrollo conceptual de los textos referidos). En este punto, la idea es comenzar la exposición a través de una pregunta que incite a la escucha activa para el momento siguiente, por ejemplo, plantear un interrogante sobre la idea de selectividad y su vínculo con el racismo ¿qué tendrá que ver con la bio y la necropolítica? Como expresa Edith Litwin, este tipo de recursos didácticos -las preguntas-, pueden estimular el recuerdo del tema en cuestión o darle sentido a la clase que se desarrollará a continuación: “se trata de dotar de sentido a lo nuevo por aprender” (2008, p. 81), poner en relación la novedad con los conocimientos ya adquiridos.

En ese marco, luego se inicia la fase más densa -teóricamente hablando-, pues se trata de una clase expositiva en la que se abordará un tema de cierta complejidad conceptual, tendiendo a situarse en distintos niveles de abstracción. Si bien se trata de una materia del Ciclo Profesional Orientado (obligatoria para la orientación penal y optativa para las restantes), en la que los y las cursantes son estudiantes universitarios avanzados y generalmente llegan con cierto conocimiento previo sobre parte de la obra de estos autores (en particular, el texto de cabecera de Michel Foucault para quienes eligen la orientación en penal es “Vigilar y Castigar”; quienes vienen de otras orientaciones al menos algo leyeron de él en el Ciclo Básico Común); lo cierto es que usualmente muy pocos refieren conocer o tener afianzados los conceptos que se abordan en los dos textos seleccionados. Es por ello que, en tanto los y las estudiantes se encuentran en una fase de iniciación del aprendizaje con relación al tema de esta clase, se ha escogido este tipo de clase “magistral”, pues es especialmente apropiada -entre otros puntos- para: a) Presentar el esquema general las nuevas unidades temáticas; b) Incentivar a los alumnos para la búsqueda de información; c) *Transmitir información de difícil acceso para el estudiante* y d) Integrar temas, mostrar las relaciones entre unidades temáticas anteriores (Castro, 2000; y Finkelstein, 2007, p. 2).

Aunado a ello, en esta clase también se intenta “pensar al modo de la disciplina” como postula Mariana Maggio, en el sentido de enriquecer la enseñanza y tratar de que sea

* Abogado y Licenciado en Sociología, UBA. Maestrando en Sociología Jurídica, UNLP. Docente de la Facultad de Derecho, UBA. Contacto: jnogueira@derecho.uba.ar.

“poderosa” proponiendo conocimientos actualizados de la temática abordada, indagando en las teorías vigentes pero sin perder de vista los contextos para -y en los que- fueron pensadas. Se explorarán, entonces, los conceptos de bio y necropolítica, como así también la funcionalidad del racismo de estado como instrumento para la selectividad, pero resaltando el marco epistemológico -la arqueología y la genealogía- en el que estaban inmersos los autores para la construcción de aquéllos. Esto, para así evitar los inconvenientes de los que nos previene la referida autora: cuando las materias “recorren conceptos, hechos y/o datos sin la comprensión de los marcos epistemológicos y metodológicos que dieron o dan lugar a la construcción de la teoría que sostiene y da sentido a tales conceptos, hechos y/o datos, no solamente no favorece el pensamiento disciplinar sino que, eventualmente, puede obturarlo” (Maggio, 2012, p. 49).

El problema es que este tipo de clases pueden promover el aprendizaje pasivo, a la vez que no otorgan la posibilidad al docente de evaluar la comprensión de las y los estudiantes (Finkelstein, 2007). Es que las clases expositivas de tipo magistral, parecen responder más bien a la tradicional filosofía del derecho en la que la práctica de enseñanza apunta a que los cursantes “sepan la norma” (o, en este caso, que conozcan la teoría): “saber que se limita, en los casos extremos, a la memorización de la norma. Ello supone una concepción del conocimiento jurídico como un saber ya dado, cerrado, cosificado, en tanto el objeto del derecho es un objeto pre-establecido en la norma escrita” (Mastache, 1998, p. 17).

En ese sentido, para contrarrestar esos inconvenientes de la clase magistral se buscará que los y las estudiantes puedan reflexionar sobre la teoría desarrollada a través del trabajo grupal propuesto, relacionándola con hechos sociales concretos, intentando favorecer así procesos de integración. Siguiendo en este punto nuevamente a Edith Litwin, “integrar, en las manifestaciones de los docentes, significa que los estudiantes doten de sentido al conocimiento adquirido”, es decir, que “reconozcan su origen, su valor y su vinculación con otros temas o problemas” como el pasado histórico, intereses sociales o necesidades personales; en síntesis, que puedan *relacionar* (2008, p. 73). De este modo, con la integración como estrategia, se pretende no sólo que la exposición del docente se dirija de los conceptos a los hechos y viceversa, sino que además los propios estudiantes puedan establecer esa relación a través del abordaje analítico (utilizando los conceptos abordados en la clase expositiva) de determinados fenómenos retratados en las imágenes que se les brindan; se trata, en definitiva, de producir vínculos no dogmáticos con el conocimiento. Como señala Litwin, este tipo de propuestas resultan ser “actividades dirigidas a la conformación de un todo o una estructura y a la relación de sentido entre temas, conceptos o campos” (*ibidem*, p. 70).

Se plantea, en este momento, un giro en la clase, la clave de producción de conocimientos pasa a estar en manos de las y los estudiantes. El docente podrá circular por la clase, despejar dudas, ayudar a los grupos que requieran asistencia, pero el conocimiento se estará produciendo al interior de cada grupo. La actividad consiste en que cada grupo: 1°) observe la imagen; 2°) intente dar cuenta del contexto (espacio y tiempo) donde ocurrió el fenómeno retratado; 3°) atraviese analíticamente el documento utilizando los conceptos de los textos abordados (en particular, los distintos tipos de poder: soberano, disciplinario, biopoder y/o necropoder); y 4) vuelque en un texto (de no más de 600 palabras) las reflexiones centrales de quienes lo integran. Así, se espera que la riqueza de la imagen y sus interpretaciones posibles lleven a las y los estudiantes a categorizar -a modo de clasificación- el fenómeno asignado y den cuenta de tal elección: ¿se trata de un supuesto pasible de ser conceptualizado como manifestación del poder soberano? O tal vez, ¿disciplinario? ¿Está dentro de lo que podríamos llamar bio o la necropolítica? En todos los casos, explicar el porqué de dicha elección (fundamentar).

Durante este momento de la clase cada una y cada uno podrá desplegar sus habilidades para la expresión de ideas y para establecer acuerdos en grupos pequeños conforme consideren adecuado resolver la actividad propuesta por el docente. A la vez, que se espera que consoliden sus habilidades de elección, construcción, selección, jerarquización,

síntesis y secuenciación de análisis académicos por escrito. Por último, en esta instancia cada estudiante podrá expresar en su grupo (y luego volcarlo al plenario) el entendimiento sobre los temas tratados y podrá contrastar sus ideas mediante la comprensión de las exposiciones de los otros colegas del curso.

La riqueza de esta estrategia de enseñanza que promueve el protagonismo estudiantil en el aprendizaje, me refiero a la del trabajo grupal, se asienta en que no sólo se orienta “en una suerte de oposición a las prácticas tradicionales basadas en la contemplación del estudiante como un individuo que aprende según sus intereses y esfuerzos personales”, sino que además permite identificar “las diferencias existentes en el conjunto de la sociedad” y posibilita “conductas ciudadanas en las que la ayuda, el trabajo y la responsabilidad compartida sean parte de la formación” (Litwin, 2008, p. 107). Se intenta, en este punto, contribuir a la construcción del “Perfil del graduado” previsto en el Plan de Estudio de la carrera de Abogacía (cfr. Anexo de la Resolución CS N° 787/2018-) y, en particular, favorecer las competencias referidas a 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” y la “Capacidad de desempeñarse de manera humanística y ética” (cfr. puntos 4 y 7 del referido documento).

Por otra parte, el hecho de que el docente en este momento tome cierta distancia respecto de la producción de los propios estudiantes, no implica que deba desvincularse de lo que está sucediendo en la sala. Por el contrario, debe estar siempre atento al “medioambiente de la clase” (Mazza, 2014) y ver qué está pasando. Por eso, la propuesta es circular, escuchar y estar dispuesto a cuanto demanden los grupos, sin intervenir ni imponerse si no piden su auxilio. Hay, por tanto, que “leer la clase” y ser capaz de administrar “espacios, recursos, relaciones, modos de participación, y [...] mediar en situaciones de conflicto” (*ibidem*, p. 3).

Finalmente, esta instancia intenta colaborar también con el proceso de evaluación, pues se brinda un espacio donde poder articular la teoría con hechos actuales, elemento que es parte esencial de cuanto se pretende que elaboren los y las estudiantes al momento del examen oral obligatorio del cierre del curso. Así, si bien es sabido que la evaluación no es el “acto final” sino un proceso evaluativo que se da a lo largo de la cursada (Celman, 1998, p. 37), esta modalidad de trabajo invita a fomentar parte de las actividades que se pretende que los y las cursantes luego desplieguen en el examen final.

En resumen, frente a las ventajas que puede dar una clase expositiva para abordar una temática conceptual compleja y poco explorada -es decir, de iniciación para las y los estudiantes-, también se señalaron los problemas que suele presentar la exposición de tipo “magistral”. En este sentido, en el encuentro se propone también el abordaje del tema a través de otras estrategias que implican el acercamiento y la participación activa de los cursantes – trabajos en grupo-.

Estas propuestas buscan, al mismo tiempo, promover un conocimiento integral –de conceptos y de hechos realidad- y brindar herramientas a los y las estudiantes de cara al proceso de evaluación final. El desafío siguiente, que excede el acotado margen de estas consideraciones, será intentar replicar en el examen esta modalidad de trabajo, formulando interrogantes que incentiven la articulación entre textos y contextos, entre teoría y praxis.

Referencias bibliográficas:

- CASTRO, Claudia (2000). Técnica Expositiva; Formación de Formadores. Metodología Docente, en *Ciencias de la Salud*. Módulo 2. Buenos Aires: Afacimera, pp. 48-64.
- 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*, 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*. UBA. OPFYL.
- FOUCAULT, Michel (2001). *Defender la Sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- LITWIN, Edith (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- MAGGIO, Mariana (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- 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: FFyL (UBA) y Miño y Dávila Editores.
- MAZZA, Diana (2014). El sentido de la enseñanza, en *Ciclo de Clases Magistrales*. Buenos Aires: Editorial Perfil.
- MBEMBE, Achille (2011). *Necropolítica*. España: Melusina.

La instalación de una Clínica Jurídica de Cortes Simuladas en Derecho Penal Internacional en la UdelaR.

Lucía Remersaro Coronei⁸⁹

I. Introducción

Durante el s. XX, acontecieron dos guerras mundiales que dejaron cerca de 70 millones de muertos entre 1914 y 1945, una Guerra Fría de alcance mundial entre 1950 y 1990, y casi 200 conflictos armados entre 1990 y 2000. De ahí que hayan surgido múltiples reclamos para la atribución de responsabilidad a los perpetradores de los crímenes, como señala el Preámbulo del Estatuto CPI: “Teniendo presente que, en este siglo, millones de niños, mujeres y hombres han sido víctimas de atrocidades que desafían la imaginación y conmueven profundamente la conciencia de la humanidad”.

La Corte Penal Internacional (CPI) constituye un hito jurídico en la historia de la humanidad. Ésta surgió impulsada por las Naciones Unidas, aunque de modo independiente a dicha organización, a partir del Estatuto de Roma, consignado el 17 de julio de 1998 y entrado en vigor el 1 de julio de 2002. La CPI ha quedado desde entonces constituida en La Haya, Holanda (Reino de los Países Bajos). Por primera vez la Comunidad Internacional cuenta con un tribunal penal permanente encargado de conocer las más graves violaciones de derechos humanos sucedidas en aquellos Estados que son parte del Estatuto de Roma. Con la creación de la CPI se buscó evitar la consolidación de tribunales penales internacionales ad hoc ante las violaciones más graves de derechos humanos, que eran formados tras el conflicto y que aplicaban normativa creada *ex post* para enjuiciar los crímenes más abominables (Ambos, 1998).⁹⁰

Para consolidar y profundizar las prácticas de la justicia internacional, desde hace alrededor de una década, se han desarrollado las denominadas Cortes Simuladas, se trata de una competencia en la que Universidades de todo el mundo litigan en base a hechos ficticios debiendo desempeñar roles procesales en dos instancias: una escrita en la que realizan memorándums en base a los hechos del caso, y una segunda parte compuesta por una instancia oral en donde los estudiantes se enfrentan a otra Universidad y deben, a través del uso de técnicas en litigación, defender los argumentos escritos.

La participación de las Facultades de Derecho en estas instancias es muy importante para la formación de los estudiantes de abogacía, no obstante no se halla este espacio en la Facultad de Derecho (UdelaR) y es por ello que se propone la consolidación de un espacio denominado Clínica Jurídica de Cortes Simuladas en Derecho Penal Internacional en donde un grupo de

⁸⁹ Doctora en Derecho penal por la Universidad de Salamanca. Profesora Adjunta en el Instituto de Derecho penal y Criminología de la Facultad de Derecho, UdelaR. Investigadora nivel Iniciación del Sistema Nacional de Investigadores de la ANII, Uruguay.

⁹⁰ Tales como los que se configuraron tras la Segunda Guerra Mundial en los Juicios de Núremberg y en el Tribunal Penal Militar Internacional para el Lejano Oriente (Procesos de Tokio). Con posterioridad se creó el Tribunal Penal Internacional para la ex-Yugoslavia, el Tribunal Penal Internacional para Rwanda; las Salas Especiales en los Tribunales de Camboya, el Tribunal Especial para el Líbano, el Tribunal Especial Residual para Sierra Leona y el Mecanismo Residual Internacional de los Tribunales Penales.

estudiantes avanzados de la carrera de Derecho participen de las dos Cortes penales Simuladas más importantes en el mundo: el Nuremberg Moot Court⁹¹ y la Corte Penal Simulada Iberoamericana⁹².

II. Vacíos constatados en la formación de los estudiantes de Derecho de la UdelaR.

El proceso formativo que se ofrece actualmente en la Facultad de Derecho no desarrolla dos de los puntos más importantes a tener en cuenta por estos concursos: el Derecho penal internacional y las herramientas de litigación.

El Derecho penal internacional, apenas es impartido por algunos docentes del Instituto de Derecho penal y Criminología, en la asignatura Derecho penal parte especial. Ello da cuenta de un vacío en el currículum de los estudiantes de Derecho que carecen de una formación específica en un ámbito de conocimiento de gran importancia ya que la tutela de los derechos humanos no se agota jurídicamente en el ámbito interno de los Estados. Su defensa es susceptible de ser ejercida, entre otros múltiples mecanismos, en la jurisdicción internacional, sea en su faceta regional o universal. Dichos ámbitos requieren para los actores procesales que participan en los procesos judiciales internacionales una alta preparación, además de la adquisición de competencias particulares, imprescindibles para afrontar con éxito la tarea (Jiménez, 2019). En efecto, en las Cortes Simuladas los estudiantes deben conocer el Derecho penal internacional de fondo y el Derecho procesal establecido por el Estatuto de Roma. Dicho en breve, si bien la importancia de la materia es superlativa, no se encuentran espacios curriculares o extracurriculares en la Facultad de Derecho en el que se estudie el Derecho penal internacional.

Por otro lado, los estudiantes de Derecho tampoco cuentan con herramientas para desempeñarse en litigación penal. En ese sentido, los desafíos que impone el ejercicio de la abogacía en Uruguay considerando las últimas reformas legislativas, -especialmente el pasaje del modelo inquisitivo al modelo acusatorio adversarial-⁹³ obliga a los futuros abogados a desarrollar competencias en litigación lo que exige implementar a la formación espacios necesarios para potenciar estas habilidades que exceden los razonamientos jurídicos empleados en las materias curriculares. De hecho, la literatura especializada entiende que para la instalación de los nuevos sistemas acusatorios adversariales es necesaria la realización de cambios muy profundos en el modo de la enseñanza del derecho penal (Marull, 2019). Los programas de reforma de los sistemas procesales penales han intentado abordar el desafío de

⁹¹ El *Nuremberg Moot Court*, una competencia internacional realizada en idioma inglés en Nuremberg (Alemania) organizada por el International Nuremberg Principles Academy y el International Criminal Law Research Unit at the Friedrich-Alexander University Erlangen-Nuremberg. Las pautas precisas de la organización del Concurso aparecen publicadas en la web, así como la convocatoria, las instrucciones y la documentación necesaria para participar en el proceso.

⁹² Esta corte simulada se da en el ámbito iberoamericano y es organizada por el Instituto Iberoamericano de La Haya para la Paz, los Derechos Humanos y la Justicia Internacional con el auspicio de la Corte Penal Internacional, y con la colaboración de otras entidades. En esta Corte, los roles que adoptan los participantes son los propios a los que en la realidad desempeñarían procesalmente en la CPI: la Fiscalía, la Representación legal de las víctimas y la Defensa. Las pautas precisas de la organización del Concurso aparecen publicadas en la web del Instituto Iberoamericano de La Haya.

⁹³ El Código del Proceso Penal, Ley 19.293 de 2014, que entró en vigencia el 1º de noviembre de 2017, materializó en Uruguay el sistema de justicia penal acusatorio.

provocar el cambio cultural que exige el pasaje de un modelo inquisitivo al modelo acusatorio adversarial, para lo cual la capacitación de los futuros operadores cumple un rol fundamental.

III. “Aprender haciendo”: incorporar otras formas de aprender.

La participación de estas instancias plantea una metodología innovadora, en tanto se abandona el esquema básico del profesor como un mero transmisor de conocimientos y los estudiantes pasan a cumplir un rol activo en el aprendizaje. Duce (2013), analiza el problema de los modelos tradicionales de enseñanza legal bajo dos perspectivas: una perspectiva política y otra técnica. Desde el punto de vista político, la capacitación tradicional ha puesto énfasis en la imposición y difusión de textos legales, utilizando como método el estudio memorístico de normas y, eventualmente, sus posibles interpretaciones, lo cual se corresponde con un contexto histórico ampliamente superado. En ese sentido, Duce (2013) sugiere que el modelo tradicional de enseñanza presenta defectos técnicos (en el sentido pedagógico) que lo vuelve una herramienta de bajo impacto para promover cambios en la cultura de un sistema de justicia. De ahí que Baytelman (2002: 25) exprese

El contexto de los procesos de reforma requiere “una capacitación “cultural” (...), más que una capacitación “legal”. El sistema de capacitación tiene que remover una cultura y construir otra, tiene que destruir instituciones e ideas profundamente arraigadas en nuestra cultura jurídica y, en cambio, sustituirlas con otras que, sólo en la medida en que se institucionalicen y se instalen dentro de nuestra cultura jurídica lograrán realmente realizarse.

El modelo de enseñanza tradicional del derecho ha sido la denominada “clase magistral”, y por lo tanto hay poco espacio para la intervención activa de los estudiantes. Este formato de enseñanza sólo sirve para producir aprendizaje en los niveles cognitivos más bajos, tales como la sola retención de información (Duce, 2013; Gordillo, 1988: 199-200) y olvida que la facultad de derecho debe entrenar en una suma de destrezas que incluyen la capacidad de combinar tipos distintos de saberes, sopesar alternativas, crear estrategias, persuadir, entre otros (Böhmer, 2003; Pitlevnik, 2013).

Como lo sostiene Binder (2000, p. 28), cambiar la justicia no sólo implica cambiar un código procesal por otro, sino que “Se trata de introducir en el campo de la justicia penal algunas nuevas prácticas reactivas a la tradicional inquisitorial, francamente contrarias a ella... [que] generen un nuevo ‘sentido del juego’...”. Y como dimensiones que se retroalimentan, el cambio del sistema de justicia debe estar acompasado por la enseñanza del derecho, la que no ha sido ajena a la permanencia del sistema inquisitivo.

Para ello, las cortes simuladas constituyen una herramienta pedagógica de gran utilidad, en donde los estudiantes logran combinar dos saberes prácticamente inexplorados en la Facultad de Derecho: por un lado, adquieren conocimientos en Derecho penal internacional y por otras herramientas en litigación.

IV. Estrategia metodológica de la Clínica Jurídica

Como metodología pedagógica, la Clínica Jurídica no solo permite introducir una asignatura olvidada en la Facultad de Derecho como el Derecho penal internacional y la litigación sino también promover un espacio para fomentar el pensamiento crítico.

Como se dijo, el proceso de formación integral del pensamiento crítico requiere, por lo tanto, apartarse de una concepción pedagógica basada en la consideración del profesor como un mero transmisor de conocimientos a unos sujetos pasivos que tienen poco margen para trabajar y elaborar mentalmente los conceptos que reciben (Marull, 2019). La adopción de esta alternativa se encuentra respaldada por la psicología de los procesos cognitivos, que explica cómo estos últimos no pueden concebirse ni como actos de mera transmisión externa, ni como una cualidad inherente a la mente, que se origina desde el interior (Corral, 1991). Se trata de fomentar procesos desarrollados mediante la búsqueda y la acción del estudiante en su entorno. De ahí que el aprendizaje basado en soluciones cerradas impuestas resulte ineficaz, puesto que ni es objeto de interés para su asimilación por el estudiante, ni consecuentemente va a ser objeto de apropiación por el mismo (Olasolo, 2015).

Asimismo, la participación de los docentes se centra principalmente en suscitar problemas y plantear diversas alternativas a los mismos, así como en generar en los estudiantes motivaciones duraderas por el conocimiento, como el gusto por el saber, el placer de descubrir o el uso futuro de lo aprendido (González, 2007). Todas estas actividades se desarrollan a través de una actitud cooperativa entre el profesor y los estudiantes, que se convierten en copartícipes de un proceso móvil de aprendizaje y de las estrategias de planificación de la acción, que se llevan a la práctica y se someten conjuntamente a observación, reflexión y cambio (Pérez, 2000).

El trabajo en equipo aparece en este punto como de gran importancia. Los problemas son responsabilidad de todo el grupo, lo que por un lado limita la tensión que dichos problemas generan y, por el otro, favorece la creatividad y la contraposición de distintos puntos de vista. Se trata, en definitiva, de promover un método activo que estimule el pensamiento crítico de los estudiantes, abandonando el rol pasivo de mero receptor de contenidos y así evitar que en un futuro éste se transforme en “un rápido administrador de respuestas preestablecidas, condición que puede terminar siendo eficaz en ciertas intervenciones estereotipadas, pero de una pobreza extrema cuando se trata de pensar el derecho” (Pitlevnik, 2013, p. 17). En ese sentido, Zúñiga y San Cristóbal (2011) señalan que las metodologías utilizadas en las Cortes simuladas evalúan procesos de aprendizaje y no solo productos finales.

En suma, en la Clínica de Derecho penal internacional, la metodología utilizada está condicionada por las etapas de las Cortes Simuladas. La participación en estos concursos se divide en dos fases. La primera, es la fase escrita y requiere de la entrega por parte del equipo de memoriales, uno por cada una de las partes que intervendrán en el proceso. Por lo tanto, se trata de una tarea fundamentalmente de investigación jurídica, que deben llevar a cabo los participantes del equipo asistidos por los docentes. Así, se deberá desarrollar una teoría del caso, analizar los hechos, la búsqueda de doctrina y jurisprudencia, tomando como base el análisis del Estatuto de Roma.

Mediante la presentación de los memoriales concluye la fase escrita del proceso. Comenzando posteriormente la fase oral, que se desarrolla a lo largo de algunos días, en los cuales los

equipos comienzan a competir entre sí, adoptando un rol diverso en cada ocasión. Esta fase se ordena en etapas que deben superar los equipos para alcanzar la final del Concurso. Para abordar esta fase los estudiantes deben realizar numerosos ensayos previos, algunos de ellos en entornos formales. Durante esta etapa, la metodología que se utiliza es el modelo caracterizado como “aprender haciendo” (*learning by doing*) -instalado y desarrollado desde la década de 1930 en los Estados Unidos de Norteamérica- (Marull, 2019). Este formato de enseñanza se centra en la práctica de técnicas basadas en los principios que regulan el desarrollo de un juicio y en la experiencia de buenas prácticas de litigio. Además, “se trata de una forma de trabajo en la que también se promueve la reflexión sobre la práctica y el análisis crítico” (Marull, 2019, p. 28).

V. Resultados esperados

En el ámbito del desarrollo del pensamiento crítico, lo que se propone con la creación de este espacio es otorgar herramientas para la formación de abogados conscientes de las dinámicas políticas, sociales y económicas, tanto actuales como históricas, que informan el funcionamiento de su sociedad nacional y de la sociedad global (Olasolo, 2015). Esto requiere un alto grado de trabajo e implicación por parte de todos los participantes, en la medida en que tendrán que investigar el caso propuesto, sustanciarlo y defenderlo de manera coherente con las normas jurídicas aplicables.

Se trata, en definitiva, de potenciar y favorecer el trabajo en equipo, fomentando la solidaridad, la comprensión, la tolerancia y el respeto. Aunque no suene como un gran reto, trabajar en grupo hace cambiar de perspectiva, no solo en el trabajo, sino en la vida. Tener en cuenta al otro, apreciar y valorar lo que dice, pero, sobre todo, entender que si se hace en conjunto será mejor que si uno sobresale o lo hace sólo (Olasolo, 2015).

Asimismo, los estudiantes en estas instancias deben demostrar competencias personales que les permita afrontar el reto, tales como una alta motivación, dinamismo, clara oralidad, creatividad, ingeniería jurídica, improvisación además de una correcta puesta en escena (Murath, 2013). También deberán desarrollar capacidades de autocontrol necesarias para la puesta en escena: tales como oratoria, correcta vocalización y proyección de voz, entonación, cadencia, lenguaje gestual y corporal, control de estrés, todos atributos muy importantes para el ejercicio de la abogacía.

Finalmente, los beneficios que se reportan también son en el campo del aprendizaje. En ese sentido, Zuñiga y Duran (2011, pp. 202-204) indican que en su experiencia

todos los estudiantes hallaban útil la herramienta y habían reflejado en su evaluación que la mejor forma de aprender era aplicar lo estudiado, además resaltaron que los estudiantes obtuvieron un aprendizaje más motivador que la mera retención de conceptos, al tener que aplicarlos al caso concreto.

En efecto, Murath (2013: 131 y 132) señala sobre una experiencia similar en la Universidad de Jaén que

En el plano actitudinal, destacan la predisposición y motivación de los alumnos al aprendizaje de los contenidos de las asignaturas piloto, facilitando así su comprensión

y asimilación de contenidos (básicamente por lo entretenido que es para ellos tomar el rol de un verdadero abogado).

En la misma línea, Ruiz (2019, p. 132) expresa:

El profesor asistente considera haber aumentado considerablemente sus competencias a través de la actividad promovida y que ha preparado en exclusiva con el alumnado implicado (...) Por lo que reputa como muy satisfactoria y positiva la actividad llevada a cabo. Además dicha actividad le ha permitido incrementar sus conocimientos en torno a las jurisdicciones internacionales y en particular sobre el proceso ante la CPI, entre otros muchos aspectos que gracias a esta actividad ha podido conocer o implementar.

En el caso de los estudiantes que participan de la Nuremberg Moot Court, a los beneficios obtenidos generales se adhiere la profundización en conocimientos técnicos del idioma inglés ya que se desarrolla enteramente en ese idioma.

VI. Reflexiones finales

La formación de los abogados en Uruguay, debe acompañarse a los retos que impone la profesión. Para ello, es imprescindible generar espacios de formación que apunten a reforzar el aprendizaje jurídico y a crear, más allá de las capacidades técnicas, determinadas actitudes no solamente para el ejercicio de la abogacía sino para consolidar una cultura del Estado de Derecho.

Por lo tanto, el objetivo primordial de establecer una Clínica Jurídica Internacional en la Facultad de Derecho de la UdelaR es aportar un espacio no solo de aprendizaje académico, sino también de ampliación de las capacidades de los estudiantes, a partir del trabajo en equipo y la incorporación de conocimientos de litigación.

VII. Bibliografía

Ambos, K. (1998). "El camino desde los primeros procesos por crímenes de guerra hasta la creación de la Corte Penal Internacional". *Historia de los derechos fundamentales*, (coords.) Ansuátegui, F. J., Rodríguez Uribe, J. M., Peces-Barba Martínez, G., y Fernández García, E., (4) (3). 1697-1805.

Baytelman, A. (2002). Capacitación como fútbol. *Sistemas Judiciales*, (1) (1). Santiago de Chile | Buenos Aires: CEJA | INECIP.

Binder, A. (2000). *Ideas y materiales para la reforma de la justicia penal*. Buenos Aires: Ed. Ad-Hoc.

Böhmer, M. (2003). Algunas sugerencias para escapar del silencio del aula. *Academia* (1) (1).

Corral, R. (1991). La perspectiva cognoscitiva. *Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*. Tarija: Editorial Universidad "Juan Misael Saracho". 77-82.

Duce, M. (2013). Clase dictada en el “Curso de formación de capacitadores en litigación | Nivel I”, organizado por el Instituto de Estudios Comparados en Ciencias Penales y Sociales INECIP, en la Universidad Maimónides, Ciudad de Buenos Aires, los días 7 al 8 de agosto de 2013.

Jiménez Ruiz, J. L. (2019). Teoría y práctica de la Corte Penal Internacional a través de un proceso simulado. *Revista de Estudios Empresariales*. Segunda época (2). 125-134

González Maura, V., (2000). La pedagogía no directiva: la enseñanza centrada en el estudiante. Colectivo de Autores Cepes (coord.). *Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*. Tarija: Editorial Universidad “Juan Misael Saracho”. 57-65.

Gordillo, A. (1988). *El método en derecho. Aprender, enseñar, escribir, crear, hacer*. Madrid: CIVITAS.

Marull, F. (2019). *Programa de formación para profesores universitarios en litigación oral: manual de ejercicios*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.

Murath, Maximiliano (2013). La metodología de los Juicios Simulados como una herramienta eficaz para la enseñanza del Derecho. *Revista sobre enseñanza del Derecho* (11). 121-135.

Olasolo Alonso, H. (2015). *Introducción al Derecho internacional penal*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, Facultad de Jurisprudencia.

Pérez M. (2000). La investigación-acción como tendencia pedagógica. Colectivo de Autores Cepes (coord.), *Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*. Tarija: Editorial Universidad “Juan Misael Saracho”.

Pitlevnik, L. (2013). Algunas reflexiones acerca de la enseñanza del derecho penal en la universidad pública. *Universidad y conflictividad social. Aportes desde la enseñanza del derecho*. CABA: Didot. 13-33.

Zúñiga Durán, O. y San Cristóbal Reales, S. (2011). Evaluación de conocimientos en las asignaturas de Derecho procesal civil y Derecho mercantil a través del juicio simulado. *Revista de Docencia Universitaria*, [S.l.] (8) (2). 197-206.

Estrategias para la traducción de géneros textuales económicos-financieros. Palco de la formación para la ciudadanía y desempeño profesional del futuro traductor de portugués.

Marco Antonio Rodríguez

Resumen

La falta de motivación y la dificultad de los estudiantes de nivel superior para conceptualizar y establecer relaciones entre teoría y práctica suelen ser, entre otras, dos de las principales problemáticas que encontramos en el aula universitaria actual. A partir del desarrollo y análisis de una clase sobre terminología en la carrera de Traductorado Público en Portugués de la Universidad de Buenos Aires, trataremos de dar cuenta de algunos de los principales problemas que enfrentamos los docentes de nivel superior para motivar a los estudiantes y generar condiciones básicas que permitan alcanzar verdaderas instancias de enseñanza poderosa (Maggio, 2012).

Para ello, explicitaremos algunas cuestiones de relevancia a la hora de diseñar estrategias didácticas significativas que incluyan las diferentes voces de nuestros estudiantes, que habiliten la elaboración de preguntas auténticas y que creen espacios dinámicos de trabajo colaborativo. De este modo, los estudiantes alcanzarán una mejor inclusión en las tradiciones académicas de la cultura universitaria de nuestra institución, convirtiéndose, a futuro, en traductores comprometidos con la problemática de su sociedad y su tiempo

Palabras claves: *estrategias de traducción – lenguaje especializado – didáctica especial formación para la ciudadanía –desempeño profesional*

Abstract

The lack of motivation and the difficulty of higher education students to conceptualize and establish relationships between theory and practice are, among others, two of the main problems we find in the current university classroom. Based on the development and analysis of a class on terminology in the Sworn Translator's Degree in Portuguese at the University of Buenos Aires, we will try to account for some main problems faced by higher education teachers in motivating students and generating basic conditions that allow us to achieve true instances of powerful teaching (Maggio, 2012).

To do this, we will explain some relevant issues when designing meaningful teaching strategies that include the different voices of our students. By developing authentic questions and creating dynamic spaces for collaborative work, they can achieve a better inclusion in the academic traditions and university culture of our institution, becoming translators engaged with the problems of their society and their time.

Keywords: *translation strategies - specialized language - special didactics - citizenship education - professional performance*

Resumo

A falta de motivação e a dificuldade dos estudantes de ensino superior em conceituar e estabelecer relações entre teoria e prática são, entre outros, dois dos principais problemas que encontramos na atual sala de aula da universidade. Com base no desenvolvimento e análise de uma aula de terminologia no curso de Tradutor Juramentado em português da Universidade de Buenos Aires, tentaremos explicar alguns dos principais problemas enfrentados pelos professores de ensino superior para motivar os estudantes e gerar condições básicas que nos permitam alcançar verdadeiras instâncias de ensino poderoso (Maggio, 2012).

Para este fim, explicaremos algumas questões relevantes ao elaborar estratégias de ensino significativas que incluam as diferentes vozes de nossos alunos, que permitam o desenvolvimento de perguntas autênticas e que criem espaços dinâmicos para o trabalho colaborativo. Desta forma, os estudantes conseguirão uma melhor inclusão nas tradições

acadêmicas da cultura universitária de nossa instituição, tornando-se, no futuro, tradutores engajados com os problemas de sua sociedade e de seu tempo.

Palavras-chave: estratégias de tradução - linguagem especializada - didática especial - formação em cidadania - desempenho profissional.

1. Introducción

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora do processo da procura.

Paulo Freire

¿Por qué enseñar terminología en un curso de traducción? Parece ser una pregunta de fácil respuesta. Es obvio que un traductor necesita conocer aspectos terminológicos para hacer su trabajo de modo profesional. Sin embargo, si enfocamos nuestro pensamiento en cómo enseñar esta habilidad, el panorama cambia de modo significativo.

En primer lugar, identificamos una fuerte tradición pedagógica en la traducción, aun presente en varios espacios académicos argentinos, basada en lo literal y en privilegiar exclusivamente la materialidad lingüística de un texto, dejando de lado aspectos cruciales como lo son los elementos pragmáticos e ideológicos-culturales que conforman las condiciones de producción de todo enunciado. Observamos la persistencia de una perspectiva tecnicista que no tiene en cuenta, en el aula universitaria, la multidimensionalidad, contextualización y fundamentación necesarias. (Lucarelli, 2014) para dar cabida a una enseñanza poderosa (Maggio, 2012)

Esta mirada ha influido profundamente en las decisiones didácticas para la enseñanza de la traducción y, por este motivo, es uno de los aspectos principales que una propuesta didáctica con intención innovadora tendría que proponerse modificar. "(...) Se trata de crear un espacio de mayor apertura y creatividad para romper con las rutinas, de entusiasmo para brindar respuestas que comprometan a los estudiantes y docentes por igual en la búsqueda por generar en el espacio de la escuela [la universidad] un ambiente más generoso, con la inteligencia y la autonomía de unos y de otros" (Litwin, 2008, p. 69).

En segundo lugar, otro aspecto fundamental a considerar es la concepción que el/la docente posee sobre la **traducción**. Encontramos, *grosso modo*, dos grandes líneas de pensamiento al respecto. Por un lado, la traducción es como un **proceso** permanente de reformulación, contextualizado e histórico, basado en la reflexión de quien traduce; por otro, como un mero **producto**, cerrado, atemporal y automatizado. Cada una de ellas define de modo muy diferente cual es el rol del traductor, su autonomía con respecto al texto fuente, sus estrategias y modo de seleccionar los parámetros para decidir si una traducción es aceptable o no. Elegir una u otra posición implica planteos didácticos muy diferentes. "Ninguna didáctica es neutral respecto de la filosofía de la ciencia que le subyace" (Maastache, 1998, p. 16).

Por último, un punto a tener en cuenta en la formación de traductores de portugués en la Argentina es la falta de herramientas terminográficas con un grado de confiabilidad satisfactorio en el par portugués -español (base de datos, tesauros, diccionarios especializados, etc.). Por este motivo, es de suma importancia que el futuro profesional genere criterios de selección propios para validar sus decisiones al momento de traducir un texto basado en la pertinencia y frecuencia de uso de los términos y justificarlas a partir de fuentes adecuadas. Esto necesariamente tiene que ser considerado en las clases de traducción.

A continuación, desarrollaremos algunas ideas que consideramos pertinentes para trabajar la enseñanza de la traducción desde una perspectiva discursiva y enfocada en la autonomía progresiva de los estudiantes en vistas a una formación para la ciudadanía y un adecuado desempeño profesional, entendiendo que "(...) conocer no es "poseer" un conocimiento, sino encontrarse en un estado de búsqueda, de expectación, de tolerancia del "vacío" inevitable por un objeto que nunca termina de hallarse" (Mazza, 2014, p. 6).

A continuación, compartiremos algunas ideas a partir del análisis de una clase de terminología de la materia Contabilidad, Economía y Finanzas II del Traductorado Público en Portugués de la Facultad de Derecho (UBA). La clase se desarrolla en cinco momentos: *Revisión* (recuperación de lo visto en el encuentro anterior); *Presentación del contenido de la clase* (exposición dialogada, actividad en parejas, socialización y puesta en común); *Reflexión* (registro metacognitivo individual); *Producción* (trabajo grupal) y *Proyección* (recapitulación y anticipo para la clase siguiente).

1. Se abre el telón...

Cuando se plantea el inicio de una clase, hay dos aspectos muy importantes para tener en cuenta. Por un lado, hay que posicionar al estudiante con respecto a lo que viene estudiando, relacionándolo con lo que ya fue visto y dándole la oportunidad para que pueda preguntar y resolver dudas. Por otro, establecer las condiciones apropiadas para que puedan efectuar una conexión adecuada entre este conocimiento previo y el nuevo tema que se va a enseñar. “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).

Este momento de recuperación de lo visto tiene que estar perfectamente establecido por el docente al inicio de su clase y debe contar para ello con una estrategia que le ofrezca suficiente andamiaje al alumno/a para continuar construyendo su aprendizaje. No prestar atención a este punto puede significar que el docente enseñe sobre cimientos poco sólidos y todo se derrumbe posteriormente. Por ese motivo, el inicio de la clase es de suma relevancia.

Así, entre varias posibilidades, se seleccionó para la clase modelo que nos sirve de ejemplo, una propuesta de escritura para la cual los estudiantes redactan un texto breve sobre aquello que hayan considerado como lo más significativo de la clase anterior. Para que no se confunda con una evaluación (o relevamiento excluyente), se diseña una situación comunicativa que permita efectuar esta tarea sin el condicionamiento o la presión que puede significar entregar “algo escrito” al docente y de este modo hacer uso de “algunos recursos didácticos que faciliten formas de colaboración e intercambio entre los propios alumnos, que les posibilite desempeñar a ellos mismos tareas de observación y registro de las actividades de aprendizaje” (Celman, 1998, p. 45). Por ejemplo, se puede proponer una situación hipotética en la cual un compañero faltó a la clase y necesita tener los contenidos dados por el profesor. El hecho de que el destinatario sea un par y no el propio docente facilita la puesta en palabra de los estudiantes. Se genera así un espacio de intercambio inicial que le permite al alumno entrar en tema para la nueva clase y al docente para que pueda efectuar una evaluación diagnóstica del grupo y replantearse algunos aspectos de la estrategia ya planificada en caso de ser necesario. En este sentido, se propone al estudiante una actividad para que recupere y evoque lo visto de un modo concreto y que pueda comunicarlo a otros.

Asimismo, otro aspecto fundamental en la traducción de textos especializados es aplicar diferentes estrategias de traducción, diferenciando las expresiones lingüísticas que se comportan como “palabra” y como “término”. Por ejemplo, en el área contable se puede hacer referencia a *realizar* o *hacer* un balance y utilizar estos dos verbos como expresiones parecidas e intercambiables. Sin embargo, si tomamos el término *devengamiento* no habrá posibilidad de sustitución. Esto es muy relevante porque, en el primer caso, con palabras, el traductor tendrá un grado mayor de libertad a la hora de traducir, dado que podrá utilizar estrategias tales como la sinonimia y la paráfrasis. Para un término, la dificultad es mayor porque existe una relación de univocidad entre él y la expresión lingüística que lo identifica. Esta relación específica, determinada por la comunidad de especialistas de un modo arbitrario, no

permite la analogía y la reformulación. El traductor debe encontrar, aplicando estrategias específicas, la propuesta de traducción más adecuada que no genere ambigüedad o confusión terminológica en el lector de la lengua de llegada. Este conocimiento es fundamental y básico para cualquier profesional que quiera tener éxito en la traducción de textos especializados en su futura carrera profesional.

Por este motivo, es relevante ofrecer a los estudiantes elementos conceptuales para el trabajo con traducciones especializadas del ámbito económico financiero, identificar y analizar para el futuro traductor de portugués las características del contexto profesional argentino e identificar las principales estrategias que se tienen que utilizar al momento de traducir textos especializados del área económica y financiera. Hay que enseñar para actuar en la realidad del hoy. “Concebir la enseñanza en tiempo presente (...) pensarla en el presente de la sociedad, de la disciplina, de la institución, del grupo específico, de la realidad de la vida de cada uno de nuestros alumnos” (Maggio, 2012, p. 55).

2. Primer acto

Es importante, sin embargo, que la explicación magistral no sea el único recurso presente en la clase, sino que también los estudiantes empiecen a participar de modo activo en el proceso de conceptualización con el apoyo del docente y con ejemplos que los interpelen y les generen dudas y desequilibrios cognitivos. Esto puede lograrse a partir de hacer preguntas auténticas. “Las preguntas *auténticas* son aquellas para las que el docente no tiene una respuesta preestablecida. Permiten un número indefinido de respuestas aceptables. Invitan a los alumnos a aportar algo nuevo a la discusión que pueda modificarla de alguna manera. No aseguran aprendizajes, pero los favorecen” (Finkelstein, 2007 p. 15). La propuesta de exposición dialogada y trabajo en parejas se justifica para lograr mayor interacción en un momento en el cual todavía no se consolidaron los contenidos teóricos presentados.

Al comparar su pensamiento con el del compañero, el alumno puede identificar aspectos no comprendidos o entenderlos a partir de los intercambios que se produzcan entre él y su compañero o con el docente y el resto de los alumnos. La exposición dialogada permite que los estudiantes desplieguen aquello que saben sobre un tema y que la construcción del conocimiento sea conjunta a partir de la orientación del docente. “[Este] diálogo supone que docente y alumnos tengan la posibilidad de constituirse en emisores y receptores, creándose y recreándose como interlocutores esenciales del proceso formativo” (Finkelstein, 2007, p. 7). A los estudiantes esto les permite generar más confianza y autonomía y, al mismo tiempo, favorecer un enriquecimiento de sus aprendizajes por medio de una potencia de enseñanza “que aparece cuando ayuda a reconstruir lo conocido, lo pensado, lo aprendido previamente: cuando interpela el sentido común y el mal sentido en el acercamiento a la sabiduría” (Maggio, 2012, p. 63). Asimismo, para el docente, este tipo de estrategia, que incorpora las voces de sus estudiantes, le permite incorporar aspectos no presentes en su planeamiento que pueden resultar innovadores, significativos o inclusive “revolucionarios” para futuras clases.

Por otro lado, el trabajo en parejas permite que los estudiantes, de un modo más concreto, interactúen entre ellos y puedan ver de qué modo han comprendido lo expuesto por el docente. Este los orientará para que puedan con sus propios medios alcanzar progresivamente la incorporación de lo nuevo. No obstante:

“reconocer la producción que realizó el compañero, entender sus intenciones, analizar las decisiones tomadas y adentrarse en la calidad de la producción para ofrecer una perspectiva diferente y de enriquecimiento, constituye, probablemente, una de las oportunidades más interesantes que el trabajo escolar puede ofrecer, aprovechando el valor de la heterogeneidad social y cultural que hay en la mayoría de los grupos (Maggio, 2012, p. 51).

En una etapa de socialización y puesta en común posterior, el docente sistematiza los contenidos y agrega la información económico-financiera que considere necesaria para poder proseguir con la clase, recordando siempre que se encuentra inmerso en una situación comunicativa especial, en la cual, “debe elaborar una explicación para un interlocutor que va creando y recreando durante su mismo desarrollo y que le proporciona escasas claves acerca de cómo marcha el proceso. Esto supone que el profesor debe representarse a los alumnos e ir modificando esta representación constantemente” (Finkelstein, 2007, p. 6).

3. Segundo Acto

Otro aspecto primordial es generar instancias de **reflexión metacognitiva** para que el estudiante fortalezca la consciencia sobre el modo en que aprende un conjunto de conocimientos. Saber cómo relacionarlo con otros saberes ya aprendidos, ver qué relaciones se pueden encontrar entre ellos, “significa que los estudiantes doten de sentido al conocimiento adquirido. Esto es que reconozcan su origen, su valor y su vinculación con otros temas y problemas” (Litwin, 2008, p. 73).

Esto les permite mayor autonomía y también identificar aquellos elementos que facilitan su aprendizaje. En este sentido, el mapa conceptual es un recurso muy útil porque permite explicitar en un medio gráfico y plástico los conceptos básicos de un tema. Habilita varias reformulaciones a medida que se profundiza en la temática y se consolidan los saberes. Como no es una herramienta fácil de utilizar al inicio, es recomendable que el docente acompañe, al comienzo, la elaboración de los primeros mapas conceptuales hasta que los estudiantes puedan utilizarlos de modo confiable autónomamente. Una opción puede ser utilizar un mapa con espacios en blanco y que los estudiantes intenten completarlo o modificarlo, estableciendo nuevas relaciones, de acuerdo a lo que hayan comprendido hasta el momento de los contenidos expuestos en la clase.

A lo largo de la clase, se observa un **desarrollo espiralado** de los conceptos para complejizarlos gradualmente a medida que se avanza en las actividades. Al mismo tiempo, el contenido se toma desde diferentes perspectivas, se lo sistematiza tanto desde el punto de vista del docente como del estudiante y se muestra una relación dialógica entre práctica y teoría en la cual “la práctica no es vista como una simple aplicación de la teoría, sino como una instancia de validación y re-construcción de la misma” (Mastache, 1998, p. 18).

4. Tercer Acto

El trabajo en grupo es otra instancia necesaria para consolidar aspectos conceptuales. Siempre se debe intentar que la actividad promueva, en lo máximo posible, actitudes colaborativas entre todos los participantes. Para que tenga éxito, el papel que el docente asuma en el aula es clave. “Cada comportamiento se convierte en un mensaje implícito, provocador de reacción que también incluye experiencias no lingüísticas, supuestos, percepciones y comprensiones que no se expresa en forma lingüística” (Finkelstein, 2007, p. 4).

Para este momento de la clase, se puede inferir que los estudiantes dominan mejor algunos aspectos teóricos presentados y la discusión con los colegas les va a permitir replantearse sus ideas y ratificar o rectificar sus respuestas. La posibilidad de llevar este trabajo para su profundización fuera del aula y su posterior retomada en la clase siguiente, genera la posibilidad de reflexión y también comprobación de lo visto en forma autónoma.

Por último, es de suma importancia realizar siempre una actividad de recapitulación para que los estudiantes tengan en claro qué fue lo enseñado ese día. Tal vez no tengan todo en claro (con seguridad), pero será una forma de establecer un punto de apoyo para cuando retomen el tema y quieran estudiarlo. También es el momento de presentar a los estudiantes el tema siguiente para que puedan saber de qué se va a tratar la próxima clase, pero también para

generarles expectativa sobre lo que va a venir y motivarlos a la lectura y participación.

5. ¿Se cierra el telón?

Luego de esta breve argumentación, podemos concluir que la planificación cuidada de una clase y la previsión de cómo circulará el conocimiento entre el docente y los estudiantes a lo largo de su desarrollo es de suma importancia para su análisis y éxito. En el caso particular que se presenta, es importante que las actividades tienen que visibilizar que el estudiante no tiene que ser un especialista en una esfera de saber específica para traducir textos especializados. Tiene que tener en claro que su perspectiva de abordaje de los documentos en lengua extranjera y materna debe ser diferente y que su análisis se basará en cuestiones discursivas y de la traducción.

Por otra parte, coincidimos con Mazza (2014) cuando plantea el necesario carácter libidinal de todo proceso de aprendizaje en donde lo inconsciente es un fuerte condicionante. Según sus palabras, “las clases son espacios habitados por seres hablantes [que] producen sentido desde su deseo, o desde su falta de deseo, desde lo que saben de él y desde lo que no saben también. Producen sentido desde su implicación histórico-existencial, desde el lugar que les ha tocado vivir en este momento preciso del tiempo” (Mazza, 2014, p.10).

En el caso de portugués, en general, las materias tienen pocos inscriptos y esto puede generar problemas dado que los alumnos están sobreexpostos. No pueden dejar de leer bibliografía y no hay forma que dejen de ser interpelados por el docente. También es muy difícil para el docente, en muchas oportunidades, mantener un equilibrio para que el aula sea un espacio contenedor y personalizado de enseñanza y aprendizaje y no se transforme en un “club de amigos”. Una de las cuestiones más difíciles de establecer en la carrera es que ir a la universidad pública no es lo mismo que estudiar en un curso particular. Hay que enseñarles a los estudiantes qué significa ser parte de lo público, integrar una comunidad universitaria de una institución de enseñanza pública y saber todas las responsabilidades y derechos que esto conlleva.

En conclusión, destacamos la importancia de la planificación cuidada para la organización de los momentos clave de una clase. Hay que identificar el cómo y el para qué de cada una de las actividades que vamos a proponer como docentes. Cada minuto tiene que ser aprovechado para generar en los estudiantes momentos de comprensión profunda, producción colaborativa y reflexión. Habilitar, de este modo, espacios de estudio y trabajo académico que produzcan preguntas auténticas, instigadoras, inquietas que hagan crecer el deseo por resolverlas, por participar en la sociedad como profesional comprometido, solidario y motivado para la obtención de un futuro mejor para todos. Recuperar el sentido y la significatividad de lo que enseñamos es una de las mejores maneras de incluir a nuestros estudiantes en una cultura universitaria que los prepare para el ejercicio de una ciudadanía plena y un desempeño profesional acorde con los escenarios inciertos que nos presenta este siglo.

6. Bibliografía

- 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*, 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*. UBA OPFYL.
- Litwin, Edith (2008), *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- 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.

Mastache, Anahí (1998). Filosofía de las ciencias particulares y didácticas especiales. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año VII, N°13. Buenos Aires: FFyL (UBA) y Miño y Dávila Editores. Mazza, Diana (2014), El sentido de la enseñanza (Parte I y II), Revista Noticias, Buenos Aires: Editorial Perfil.

La distancia entre la teoría y la práctica profesional.

Diego Leonardo Somoza

Diagnóstico de la situación problemática

Se advierte que en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las carreras de abogacía situadas en la provincia de Misiones, no se logra otorgar a las/os estudiantes herramientas útiles para el ejercicio de la profesión una vez que han egresado de la respectiva facultad. La distancia entre la teoría (lo aprendido en la carrera de abogacía) y la práctica (el ejercicio de la profesión una vez egresada/o) es enorme. Las/os alumnas/os no saben cómo aplicar la teoría, puesto que la realidad del ejercicio profesional les resulta absolutamente ajena a lo aprendido en el ámbito académico de la universidad.

A los fines de chequear y corroborar si se partía de una hipótesis correcta, se procedió a realizar diversas entrevistas. En esta ocasión se eligió utilizar la técnica de la entrevista semiestructurada, por ser ésta una técnica que permite acceder a la información desde la perspectiva del entrevistado. Se dividió en tres a los grupos de entrevistadas/os, a los fines de chequear la hipótesis con tres universos distintos relacionados directamente al ejercicio profesional de la abogacía. El primer grupo de entrevistadas/os son egresadas/os de la carrera de abogacía, el segundo grupo de entrevistadas/os corresponde a autoridades actuales del Colegio de Abogados de la Provincia de Misiones y el tercer grupo de entrevistadas/os son magistrados del poder judicial local. En honor a la brevedad, en este trabajo en particular solo nos centraremos con lo expresado por el primer grupo de entrevistados y no se procederá a transcribir las preguntas que se han realizado y respuestas que han otorgado las/os entrevistadas/os, sino que se hará un breve resumen de lo más significativo.

De lo expresado por ex alumnas/os de la carrera de abogacía situados en la provincia de Misiones, se puede apreciar la situación de desamparo en la que se encuentran cuando egresan de la facultad y pretenden trabajar como abogadas/os. Las/os entrevistadas/os expresaron que se sintieron muy inseguros al empezar a ejercer la profesión y no sabían cómo hacerlo. No entendían cómo hacer las cosas y refieren a que recibieron un gran contenido teórico de la universidad y prácticamente un contenido casi nulo de práctica profesional. En el recorrido de la carrera académica jamás llevaron un caso real, ni administraron un conflicto, ni conversaron con un cliente. Mencionan que una vez egresados de la facultad, tuvieron que lidiar con personas, hablar con las partes y que para eso no los prepara la universidad. Refieren que al ingresar a trabajar en estudios jurídicos de la zona, les dieron demandas para que realicen y se sintieron desesperados porque no sabían cómo hacerlas. Expresan que tuvieron que recurrir a abogados con experiencia para que los oriente en cómo hacer las cosas.

Desde la perspectiva de quien suscribe, como ex docente de la carrera de abogacía de la Universidad Gastón Dachary en la ciudad de Posadas Misiones, se advierte que la forma en la cual se está enseñando el derecho es el problema en cuestión. Si bien, el primer punto para salir del problema diagnosticado radica en que hay que agregar más asignaturas de contenido práctico, también se entiende que con solo eso, no se resuelve el problema identificado. Existen muy pocas asignaturas de contenido práctico en los respectivos planes de estudios, pero además, esas pocas asignaturas se desarrollan exactamente igual que una asignatura netamente teórica; sobre este punto se cita a las/os entrevistados/as, en cuanto a la pregunta de ¿cuántas materias tuviste con contenido práctico?, uno de ellos responde textualmente “Procedimiento en el fuero penal, que terminó siendo una materia teórica, una extensión de lo que era Procesal Penal. Procedimiento en el fuero civil, tenía mucha teoría y llegamos una vez

a hacer un escrito de demanda”; en relación a este punto, otra entrevistada expresa textualmente “tuvimos poquitas materias, creo que fue solo una, era de penal. Esa fue la única materia de práctica que tuvimos.” Es por ello, que se entiende que con la sola incorporación de asignaturas prácticas no atacaríamos el problema diagnosticado. Independientemente de incorporar más asignaturas de contenido práctico en la carrera de abogacía, hay que modificar la forma de enseñar. Es necesario que los educandos, en su proceso de enseñanza, aprendan a lidiar con problemas reales, verdaderos, que son justamente con los problemas que luego van a tener que administrar cuando salgan a ejercer la profesión. El ejercicio profesional de la abogacía consiste en administrar problemas en todo momento y, paradójicamente, la facultad no enseña al alumno/a cómo trabajar con problemas.

Principales falencias a derribar

Algunas de las falencias que se deben atacar para que esta circunstancia se modifique y el/la alumno/a egrese y sepa cómo lidiar con la práctica de la abogacía, deviene en lo expresado por Pozo, en cuanto a que “las formas de enseñanza en nuestras aulas parecen estar guiadas por una práctica basada en la transmisión monológica y unidireccional del conocimiento, que los alumnos tienden a copiar y repetir de forma relativamente ciega” (Pozo, 2009). Esta situación, muy bien expresada por el autor citado, también se presenta en las pocas materias con contenido práctico, en las cuales sigue predominando un modelo de profesor/a expositivo/a, centrado en la transmisión de saberes más que en las habilidades que permitan al estudiante a lidiar con problemas cuando egrese de la facultad.

Respecto al sistema de evaluación de las asignaturas en las carreras de abogacía, predomina la repetición de saberes en el corto plazo. Esto se advierte claramente con tan solo transitar por los pasillos de las universidades y corroborar lo que sucede: sillas ordenadas hacia adelante observando al profesor, que es la única persona que se encuentra al frente de la clase, con un proyector que dispara todo su conocimiento. Estas verdades que poseen la característica de ser incuestionables, y que luego el/la estudiante las repite al momento de la evaluación, difícilmente al educando le pueda ofrecer alguna utilidad; solamente le servirá al momento de la evaluación, en donde el/la estudiante tendrá que devolver al/la profesor/a ese mismo conocimiento que la/el docente envió a sus alumnas/os en el transcurso de sus clases. Esto es lo que Pozo denomina el modelo del fax docente, en el cual tendrán una hoja en blanco delante de ellas/os y deberán depositar lo adquirido, y la/el docente evaluará si más o menos se refleja con el fax que fue enviado durante sus clases.

Otra de las falencias a derribar en la enseñanza de las carreras de abogacía deviene en que cada docente se limita a desarrollar su asignatura y agota en ese acto su tarea como tal, y las/os alumnas/os van recibiendo cada asignatura aisladamente e intentan luego cuadrar todas esas piezas como un gran rompecabezas. Se identifica fácilmente que no existe una conexión en todo ese cúmulo de asignaturas que se la va otorgando al estudiante en su trayecto curricular, no se evidencia una relación e integración de todo ese conocimiento fragmentado que se le fue transfiriendo al alumnado.

Clínica jurídica de interés público

En el presente trabajo se propone la creación de una clínica jurídica de interés público, en donde las/os estudiantes, además de aprender sobre el ejercicio de la abogacía de una forma novedosa, también colaborarán con el acceso a la justicia de sectores que se encuentren vulnerabilizados. De esta forma, la educación clínica tiene un doble efecto; a saber: a. Inmediato, en el cual las/os alumnas/os van aprendiendo la práctica de la abogacía administrando casos reales en forma grupal y b. Mediato, en donde la labor realizada por las/os estudiantes de la clínica produce impacto en los sectores más desfavorecidos de la sociedad, incidiendo esto de una manera directa en la identidad del futuro profesional del derecho.

En el ejercicio de la abogacía de interés público resulta determinante la selección de

casos a trabajar. Este tipo de casos presentan las características de no ser justamente casos fáciles, comunes, de los cuales existan soluciones estandarizadas en la práctica jurídica, sino que se tratan de casos complejos, con clientes que no están acostumbrados a que alguien los represente, a que escuchen sus reclamos. Se tratan de situaciones que tienen problemas enmarañados, estructurales y que en muchas ocasiones se advierten vulneraciones de derechos totalmente naturalizadas. Ese tipo de casos, son los que interesa al docente que administren las/os estudiantes, ya que la herramienta del derecho sirve (honra) según la intencionalidad que la/el operador/a jurídico/a esté dispuesto a darle. La intención de la clínica jurídica de interés público es formar abogadas/os entrenadas/os para ejercer su profesión en el siglo XXI, donde algunos estándares pre establecidos sobre cuál es la función del abogado han entrado en crisis. Como bien lo expresa Maurino, “el sistema jurídico no es una estructura rígida, inmutable, que responde a designios o lógicas inaccesibles, sino una construcción progresiva -y colectiva- de sentido, en la que los operadores participan de manera significativa, a través de su mediación en los conflictos y el formateo de prácticas jurídicas y sociales” (Maurino, 2013).

Bohmer expresó en una conferencia en la que se inauguraba una clínica jurídica, “que una de las funciones primarias del derecho de interés público consiste en remediar las fallas de la democracia mayoritaria, los casos llevan a la deliberación pública, a través de la actividad de los tribunales, temas que quienes ostentan la representación democrática han dejado de lado o han tratado con exclusiones injustificadas” (Bohmer, 2011). Se advierte aquí, una de las funciones primordiales de una clínica jurídica de interés público, en donde la clínica suele tomar casos que tienen como intención la de resolver alguna falla del sistema democrático, ya fuere porque nuestros representantes encargados de hacerlo se han olvidado de este tema o se han excusado de no hacerlo con argumentaciones vacías. “Una de las funciones primarias del derecho de interés público consiste en remediar las fallas de la democracia mayoritaria...” (Bohmer, 2011). Se entiende que la administración de casos reales y concretos con esta lógica de ejercicio de una abogacía de interés público, será de gran utilidad para las/os estudiantes en cuanto a forjar su identidad como futuros operadores jurídicos.

Otro tópico a tener en cuenta, es que las universidades deben posicionarse de alguna manera clara en su compromiso con los valores de la justicia, la democracia y el respeto de los derechos humanos. Y tomando aquí la reflexión de la Dra. Puga, en cuanto expresa que “Las clínicas son vistas como laboratorios de reflexión sobre la práctica legal, y como procesos pedagógicos innovativos, que harían posible romper el círculo vicioso del paradigma de derecho tradicional” (Puga, 2002). Se aprecia que en relación a este punto, las clínicas jurídicas pueden jugar un rol social importante en la formación de abogadas/os con un perfil distinto al que se acostumbra a ver, producto de una enseñanza convencional de las facultades de derecho.

Conclusión

Entiendo que es momento de mirar al problema de frente y hacerse cargo, hacernos cargo de lo qué enseñamos, de cómo lo enseñamos y tomemos una decisión honesta. No podemos seguir avanzando ciegamente en este proceso de enseñanza tradicional que no tiene ningún sentido, que otorga una utilidad casi nula a las/os estudiantes; a éstas/os estudiantes que queman sus pestañas leyendo, que nos ofrecen su tiempo, que se entregan y ponen su destino en nuestras manos, para que luego nosotros otorguemos un saber inútil, infértil que solo nos servirá para que podamos seguir siendo profesoras/es y nos regocijemos de nuestra función, esencial por cierto. Estamos presenciando -y somos cómplices- una estafa académica. Nos encontramos enseñando contenidos teóricos que luego no van a servir al futuro profesional. ¿Hasta cuándo seguiremos estafando vilmente a las/os estudiantes?

Bibliografía

- ABRAMOVICH, V. (2007). La enseñanza del derecho en las clínicas legales de interés público. Materiales para una agenda temática. En M. Villarreal y otro (Eds.). Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados. México: Instituto Tecnológico Autónomo de México D.F.
- BÖHMER, M. (2011). Origen de las clínicas de derechos humanos en América Latina.
- BÖHMER, M. (1999). La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía. Gedisa. Barcelona.
- CAMPARI, S. (2005). Enseñar derecho pensando en el profesional del siglo XXI. Academia: Revista sobre enseñanza del derecho Buenos Aires, ISSN 1667-4154, año 3, número 5, págs. 185-200.
- CELMAN DE ROMERO, S. (1993). La tensión teoría práctica en la educación superior. Paraná, Entre Ríos, Argentina.
- [Clínica jurídica de interés público. Un modelo alternativo de enseñanza de la práctica profesional] (2018). Editado por Ediciones SAIJ de la Dirección Nacional del Sistema Argentino de Información Jurídica.
- [El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica] (sin fecha). Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- MAURINO, G. (2013). Los derechos sociales en la Gran Buenos Aires, Ed. Eudeba.
- PUGA, M. (2002). Los desafíos de las clínicas jurídicas en Argentina. En F. González (Ed.), Litigio y Políticas Públicas en Derechos Humanos. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- POZO, J. I. y DEL PUY PÉREZ ECHEVERRÍA, M. (2009), Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias. Ed. Morata S.L.
- SCHÖN, D. (1992). La formación de Profesionales Reflexivos. Paidós. Barcelona.
- VAIN, P. (2006). Enseñar en la Universidad. Incertidumbres y desafíos. Revista Perspectiva Educativa. Chile.
- Vain, P. (2011). Desescolarizar la universidad: De la pedagogía de la cadena de montaje a la formación de profesionales reflexivos en Mainero, N. (Compiladora). Ensayos e investigaciones sobre la problemática universitaria. San Luis: Nueva Editorial Universitaria de la UNSL.

La carencia de pensamiento crítico: deuda docente con el perfil de la/del graduada/o de la carrera de abogacía.⁹⁴

Florencia Villela, Luciana Seltzer, Martín Zuleta y Florencia Almada.

“Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”⁹⁵

I. Introducción

El presente ensayo se centrará –en lo medular– en el estudio de la problemática vinculada con la falta de fomento del pensamiento crítico y aprendizaje activo de parte de las y los docentes que enseñan en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Buenos Aires y la fisura que ello genera en relación con las expectativas depositadas en el perfil de la/del graduada/o de la carrera de abogacía.

Asimismo, se abordarán aspectos vinculados con el impacto de la desigualdad social en el déficit de la formación académica de nivel superior que se patentiza en problemas de comprensión de texto, de escritura y comunicación verbal; cuestiones necesarias para el desempeño profesional de las/os egresados.

A tales efectos, se indagará en torno al rol de la comunicación significativa con las/os estudiantes como herramienta para reducir esa brecha y estimular el aprendizaje significativo y el pensamiento crítico.

Puntualmente, el ensayo se centrará en uno de los puntos que deberían conformar los aspectos salientes de un/a abogado/a recién recibido/a. En este punto, es preciso señalar que la resolución modificatoria del plan de estudios de la carrera de abogacía estableció que las/os graduadas/os debe contar con “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”.

Ello lleva a preguntarse si la formación que la facultad ofrece de las/os estudiantes cumplen con los propósitos enunciados y, en particular, si los profusos contenidos que ostentan los currículos de cursos regulares de la carrera y –de suyo– los métodos de enseñanza empleados por las/os docentes coadyuvan al desarrollo de las capacidades referidas o, antes bien, las entorpecen.

A nuestro modo de ver, resulta evidente la falta de correspondencia entre las habilidades que se enseñan a las/os estudiantes durante la formación universitaria y el desarrollo de las capacidades que se espera que dominen como profesionales graduadas/os.

Sobre el particular, la doctrina especializada apunta que el tema central a resolver reside en precisar qué se entiende por enseñar. Al respecto se ha sostenido que la comunicación pedagógica que tiene lugar en una institución educativa se nutre del código de conocimiento que regula tres aspectos centrales: qué se transmite, cómo se transmite, y qué se evalúa⁹⁶.

En relación con lo antedicho, conviene precisar que los contenidos son un conjunto de

⁹⁴ Florencia Villela, Luciana Seltzer, Martín Zuleta y Florencia Almada, Centro para el Desarrollo Docente, Facultad de Derecho UBA 2020, Módulo IV.

⁹⁵ En palabras del educador brasileño Paulo Freire plasmadas en su obra *Pedagogía de la autonomía* (2004).

⁹⁶ PEZZETTA, Silvina, *Ejercicio sobre las opiniones y expectativas de los estudiantes de Derecho. entre la conformidad y la crítica*, Academia. Revista sobre enseñanza del derecho, n° 24, Buenos Aires, 2014, p. 216.

datos, conceptos, principios, procedimientos, habilidades, actitudes y valores referidos a un campo del conocimiento determinado⁹⁷. Aquello que se enseña es una indicación explícita respecto de algo que debe ser intencionalmente presentado a la/los alumnos.

Ahora bien, si entendemos por contenido todo lo que se enseña, no puede dejar de advertirse que en los cursos suelen enseñarse más cosas que las que se encuentran en los programas de estudio. Algunas de ellas de manera intencional y otras no tanto; pues los contenidos que se enseñan intencionalmente, pese a no figurar en los planes de estudios, suelen estar relacionadas con competencias, habilidades, procedimientos o maneras de pensar que no entran fácilmente en las unidades, temas y bibliografía que habitualmente forman parte de los programas universitarios.

En este entramado, se impone referir que nadie piensa –al menos conscientemente– que el objetivo de la enseñanza sólo sea transmitir información, empero muchos operan inconscientemente para atribuir esa finalidad a la enseñanza⁹⁸.

Aun así, son varias las voces que claman por la modificación de esa tendencia en la práctica cotidiana⁹⁹, que en definitiva es lo que aquí nos convoca. Ello, ciertamente se erige en un desafío para las/os docentes como promotores de ese cambio.

Por lo demás, resulta innegable que el escaso tiempo asignado a los cursos, la falta de dedicación exclusiva del cuerpo docente, el hecho de que la mayoría de las/os estudiantes deben trabajar para mantenerse y acceder tanto a la facultad como a los materiales de estudio, y la propia vorágine de la modernidad –entre otras razones–, atentan contra la idea de echar por tierra el aprendizaje memorístico y cortoplacista.

A ello debe agregarse el juego de primacía de la formación académica vs. formación profesional. Basta con solo observar la diversidad existente en los currículos para advertir cuándo el peso es mayor en uno de estos dos tipos de formación¹⁰⁰, como es el caso de abogacía. De ahí que la enseñanza profesional no pueda ser ajena a la formación académica, pues ésta última provee la formación general y básica indispensable para allanar el camino de la/del recién graduada/o en sus primeros pasos hacia el ejercicio profesional.

En resumidas cuentas, el propósito de este trabajo consiste en contribuir a que las/os estudiantes –mejor dicho, futuras/os profesionales– puedan aprender de manera significativa, es decir, que desarrollen la capacidad de relacionar los nuevos contenidos con sus saberes previos, de modo tal que produzcan un verdadero cambio cognitivo. En palabras de Bain, lo que se pretende es que las/os alumnas/os adquieran perspectivas múltiples, para lo cual hay que incentivarlas/os a razonar, repensar sus ideas, entrelazar los conceptos y la información que encuentren, utilizar el material extensivamente y, finalmente, a vincularlo con sus experiencias previa y con su proceso de aprendizaje¹⁰¹; tarea que no luce sencilla.

En esa senda, tomaremos como punto de partida, algunos postulados y preocupaciones compartidas sobre las distintas asignaturas introductorias de la carrera en las que nos desempeñamos.

Sostenemos que: a) no debemos como docentes ceñirnos a enseñar únicamente los contenidos explicitados en el programa; b) consideramos necesario destinar tiempo de las clases a la enseñanza de valores, cuestiones vinculadas a la ética y la conducta profesional para el logro de nuestros objetivos; c) creemos que la enseñanza de cuestiones ajenas a los

⁹⁷ Ver en profundidad en GOGGI, Nora, *Algunos aportes en torno a los contenidos y a los objetivos*.

⁹⁸ Cabe subrayar que las técnicas de evaluación corrientemente empleadas son una muestra clara de esta tendencia.

⁹⁹ GUIBOURG, Ricardo A., *Función y método en el nivel universitario*, Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho, año 10, n° 19, Buenos Aires, 2012, pp. 24/25.

¹⁰⁰ W. DE CAMILLONI, Alicia, *Dilemas y debates: De corte ensayístico, incluye cuestiones de reflexión y discusión de la agenda educativa*. Vol. 5, n° 2, 2018.

¹⁰¹ BAIN, Ken, *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2007.

contenidos específicos de las materias en las que participamos tales como la escritura y la comunicación verbal, contribuiría a la construcción del perfil profesional de las/os estudiantes. A partir de estos postulados, nos preguntamos: **¿cómo podrían incorporarse estas cuestiones al Currículum de forma tal que se incentive el pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades necesarias para el desempeño profesional de los egresados?**

Con esas premisas y este interrogante en mente, en el siguiente apartado, se bosquejarán algunas propuestas destinadas a incentivar el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico. Para ello, nos apoyaremos en la bibliografía especializada en la materia, en nuestra propia práctica docente, como así también en el intercambio de experiencias con nuestros pares sobre la práctica de la enseñanza.

II. Campo de estudio

En nuestro rol de profesores de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires nos dedicamos a dar clases en asignaturas de la carrera que tienen una característica en común: se tratan de una de las primeras materias dictadas al comienzo de la carrera, en las que se emplea un lenguaje jurídico propio y, en muchos casos, categorías conceptuales completamente nuevas para las/os estudiantes. Es decir, que en esos cursos aquellos tratarán con conceptos técnicos, propios de las distintas áreas jurídicas y muchas veces abstractos.

Asimismo, gran parte del contenido disciplinar que se transmite tiene su origen en normas federales y, en particular, en los códigos de fondo o leyes especiales (v.gr. Código Civil y Comercial de la Nación y Código Penal de la Nación; y decreto ley n° 19.549, ley de medidas cautelares contra el Estado Nacional, ley de responsabilidad del Estado, entre otras) que se abordan por primera vez en la carrera de los/as estudiantes. Por su parte, otros contenidos que no tienen un origen normativo específico, pero forman parte del hacer y el decir de los/as profesionales del derecho también se presentan por primera vez a los y las estudiantes en nuestras materias.

Si bien los contenidos disciplinares en los que hacemos foco cada uno de nosotros como docentes son disímiles, todos tienen en común que implican el comienzo de la formación de un lenguaje que determinará el decir y pensar jurídico de los/as futuros/as profesionales.

III. Algunos problemas de la práctica de la enseñanza

1. Estado de situación de la enseñanza

Es sabido que la enseñanza opera casi siempre en situación de restricciones y, por tanto, requiere asegurar algún grado de eficacia a sus acciones. La formación académica también representa una actividad que debe establecer ciertos propósitos y utilizar o implantar técnicas adecuadas para su consecución.

Tampoco puede soslayarse que la actividad docente se desenvuelve en un ambiente complejo en el que deben considerarse varios factores. De ahí que cuantas más decisiones se tomen anticipadamente, mayor disponibilidad y capacidad de atención podrá dirigirse a la interacción directa¹⁰² o –en nuestros términos– la comunicación significativa.

En esta línea, cabe apuntar que “[l]a programación cumple la función de proveer una anticipación sistemática sobre el proceso que juega cuatro roles es un medio para reducir la incertidumbre; prepara y organiza el material de instrucción clarificando las secuencias básicas y especificando las actividades más importantes a realizar, prepara cognitivamente con relación a las posibles contingencias de la clase y, por último, sirve de guía a los procesos interactivos, en tanto fija el marco y las reglas generales de la clase”¹⁰³.

No obstante, el proceso de programación de la enseñanza no es lineal; hay quienes

¹⁰² FELDMAN, Daniel y PALAMIDESSI, Mariano, *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Universidad de General Sarmiento, Colección Universidad y Educación. Serie Formación Docente, ISBN 987-9300.

¹⁰³ *Ibidem*.

prefieren iniciarlo a través de la organización de los contenidos a fin de elaborar los objetivos de aprendizaje, mientras que otros docentes prefieren establecer sus objetivos y adecuar los contenidos a los primeros de acuerdo con las características de cada curso.

Ahora, los autores coinciden en que resulta fundamental la selección de los contenidos –sin perjuicio de la estrategia que se adopte– y para ello deben considerarse algunas cuestiones. Por un lado, es importante tener presente que “no entra todo” en el acotado marco temporal y, por ende, es necesario analizar el contexto en el que se enseña y seleccionar aquello que represente un valor agregado para el desarrollo de los alumnos; ya que –como enseña Davini– “un programa ‘hipertrofiado’ no representa una mejor opción para aprender y enseñar bien”¹⁰⁴. Por otro lado, resulta indispensable identificar los conocimientos previos de los/as estudiantes y [re]adecuar los contenidos a las exigencias de aprendizajes existentes; y, en función de ello, considerar el tiempo que se dedicará a la enseñanza de cada contenido¹⁰⁵.

2. Algunas problemáticas en torno a la preparación y desarrollo de las clases

Sobre las clases en general, es preciso detallar que no abunda el tiempo de preparación, pues, en su mayoría, los integrantes de nuestras comisiones somos profesionales docentes y simultáneamente nos desempeñamos en otras dependencias públicas o privadas. Además, se advierte que en ellas existe una escasa integración entre la formación teórica y la formación práctica.

Por falta de tiempo, no suelen acordarse estrategias de enseñanza que fomenten una participación activa de los estudiantes; a lo que se suma la falta de incorporación de viejas y nuevas tecnologías educativas al servicio de la enseñanza y del aprendizaje. Asimismo, un gran sector del cuerpo docente suele mostrarse reticente a innovar en materia educativa.

Por lo demás, debemos valorar que al inicio de la carrera los alumnos llegan con todo un bagaje experiencial. Por ejemplo, ocurre que los conceptos de Derecho Penal, a menudo van en contra de los modelos construidos por la sociedad, que fueron alimentados y fomentados por los medios de comunicación. Lo mismo ocurre con los conceptos que forman parte de Teoría General del Derecho, que propone analizar las diversas concepciones posibles sobre la relación entre ley, justicia y práctica jurídica, que pone en crisis concepciones previas acerca de la identidad que pueda existir entre un texto normativo y una solución a un caso real, acerca de la idea de “justicia” y su relación con una u otra concepción de mundo, entre otras.

Sobre este punto, Bain ha dicho que: “[l]os estudiantes traen paradigmas al aula que dan forma a su construcción de significados. Incluso si no saben nada de la asignatura, utilizan un modelo mental existente de algo para construir su conocimiento sobre lo que les contamos a menudo conduciéndolos a una comprensión que es bastante diferente de la que pretendemos comunicar”¹⁰⁶.

Por esta razón se presenta una dificultad al momento de enseñar, pues trabajar con estos conceptos y términos no resulta sencillo. En efecto, en ocasiones a los alumnos se les torna complejo comprender los contenidos, sobre todo en tan poco tiempo; con el problema adicional de la tendencia a querer memorizar todo: conceptos, nombres de autores, números de leyes, ideas, etc. y repetirlos con el objetivo de aprobar el curso. Ello –claro está– en tanto es lo que las/os docentes requieren a las/os alumnos.

¹⁰⁴ DAVINI, María C., “Programación de la enseñanza”, en *Los procesos organizadores de las prácticas de enseñanza*, Santillana, Buenos Aires, 2008, pp. 174/177.

¹⁰⁵ Entre los aspectos que deben tenerse en cuenta para desarrollar una actividad sistemática de enseñanza, los especialistas incluyen: a) las metas, los objetivos o las expectativas de logro; b) la selección de los contenidos; c) La organización y secuenciación de los contenidos; d) las tareas y las actividades; e) la selección de materiales y recursos; y f) la evaluación de los aprendizajes, entre otros.

¹⁰⁶ BAIN, Ken, ob. cit.

IV. El camino hacia un diseño curricular más eficiente como antesala del aprendizaje significativo

1. Aproximación conceptual a la noción de contenidos

Antes de centrarnos en el primero de los interrogantes planteados conviene precisar qué se entiende por “contenidos”.

Tal como adelantamos, el contenido es todo aquello que se enseña. De suyo, aquellos entrañan más que los aspectos técnicos de las asignaturas que se dictan, pues se hallan integrados de componentes científicos, valorativos, éticos y actitudinales.

Los contenidos explicitados que conforman los planes de estudio se presentan como algo que debe ser intencionalmente presentado a las/os alumnas/os y para definirlos primero deben identificarse y luego secuenciarlos y ordenarlos por medio de algún tipo de clasificación y agrupamiento.

Sin embargo, aquellos sólo representan una visión parcial de aquello que –en efecto– las/os docentes enseñan en las aulas en tanto deja fuera el concepto de curricular oculto. Pues si entendemos contenido es todo aquello que se enseña, no puede dejar de advertirse que en los cursos suelen incluirse más contenidos programados. Precisamente son aquellos vinculados con el desarrollo de competencias, habilidades, procedimientos y valores que habitualmente no son considerados en los programas universitarios.

2. La relevancia de los contenidos en el proceso de programación

Desde antaño existe una marcada tendencia que considera que el contenido consiste en un elemento central sobre el que se cimienta el proceso de programación. De hecho, la tradición universitaria se ha inclinado fuertemente por esta variante.

En relación con ello, la doctrina destaca con agudeza que el contenido es –antes que nada– un problema de corte cultural y político. Ello, por cuanto la decisión sobre el contenido que se enseña tiene dimensiones técnicas pero la valoración de aquello que debe ser transmitido se remite al debate acerca de lo que una sociedad considera importante, ponderable o necesario.

Tal es así que cuando se discute qué es valioso desde el punto de vista curricular, se debate sobre la distribución de ciertas formas específicas de conocimientos, habilidades, capacidades y competencias¹⁰⁷ que se aspira a que los alumnos desarrollen.

En ese orden de ideas, puede aseverarse entonces que toda definición del contenido, es producto de una operación de recontextualización¹⁰⁸. Ello en tanto invita a reflexionar acerca del contexto dado y a reubicar los contenidos atendiendo a las singulares características de la situación analizada.

En definitiva, es claro que la selección de contenidos es una cuestión siempre problemática. Al respecto, los especialistas manifiestan sin ambages que la delimitación de lo que se enseña, en un sentido más genérico, alude a qué elegir dentro de lo posible para una asignatura, curso o una carrera determinada. En un sentido un poco más comedido, supone el reconocimiento de que las/os docentes no pueden enseñar todo.

En tales condiciones, como todo principio selectivo, la definición de contenido implica inclusiones y exclusiones, y en este sentido es arbitraria. Dicha reflexión cobra especial relevancia si se repara en que la comunidad académica –y en particular la universitaria– tiende a “canonizar como versión válida del contenido aquella en la que fue formada y a estatuir de manera bastante definitiva esos principios selectivos”¹⁰⁹.

Asimismo, cabe agregar que la selección de contenidos –en términos generales– forma parte de una discusión acerca del conocimiento y la manera en la que éste circula y se utiliza en situaciones sociales.

¹⁰⁷ FELDMAN, Daniel y PALAMIDESI, Mariano, ob. cit.

¹⁰⁸ En este sentido, puede verse la definición de “contextualizar” que contiene el Diccionario de la Real Academia Española: “Situación algo en un determinado contexto”. Disponible en: <<https://www.rae.es/>>.

¹⁰⁹ *Ibidem*.

En cualquier caso, lo cierto es que los contenidos se erigen en una figura esencial para los procesos de programación de la enseñanza. Y en tal sentido, merece la pena que la comunidad académica aúne sus esfuerzos en pos de adecuar la enseñanza del derecho a los objetivos plasmados en el perfil de las/os profesionales graduadas/os.

3. La enseñanza focalizada en los alumnos

En cuanto aquí interesa, es preciso diferenciar el aprendizaje pasivo –que impera en la formación universitaria de la facultad de derecho– del activo –que es el que se procura fomentar–. Mientras que en el primero la enseñanza se centra en la figura del docente, el aprendizaje activo pone el foco en el alumno; dualismos clásicos de la didáctica universitaria que aún no han perdido vigencia.

Por cierto, una de las figuras más representativas del aprendizaje pasivo –y mayormente empleadas por los profesores en la Facultad de Derecho– es la clase magistral. Esta técnica de la enseñanza basada en la exposición es un claro ejemplo de la pasividad del alumnado, dado que mientras el profesor desarrolla la temática en cuestión, la/el estudiante se limita a escuchar, grabar o a tomar apuntes de la clase sin necesariamente esperar reflexión ni razonamiento. Su intervención se ciñe a la formulación de preguntas vinculadas con el relato del docente. Tal vez ésta sea la estrategia que más se compatibiliza con una planificación sustentada en objetivos genéricos y en transmisión de gran cantidad de contenidos sin profundidad.

En cambio, si se aspira a promover el aprendizaje significativo, es claro que habrá que optar por un tipo de enseñanza focalizada en el alumno. Ello implica que los objetivos y contenidos deben planificarse de modo de posibilitar que el estudiante piense, razone, construya conocimiento, responda creativamente a las preguntas, formule preguntas interesantes y pueda desarrollar habilidades que le permitan resolver problemas complejos basados en sus decisiones.

Respecto de ello, parte de la doctrina destaca que “[l]os alumnos responden a la propuesta de aprendizaje del profesor de manera lineal. No piensan sino cuando se les da ocasión para hacerlo y piensan de modo original y creativo cuando se les indica y permite seguir ese camino. (...) Tampoco responden todos de la misma forma cuando la enseñanza es ‘activa’. Algunos aceptan el desafío de buena gana, a otros les genera ansiedad y ésta debilita su autoconfianza y dificulta su participación en la clase”¹¹⁰.

Sin embargo, no creemos que ello sea así. Por el contrario, a nuestro modo de ver las/os alumnos siempre piensan, amén de que las/os profesoras/es generen el espacio propicio para compartir sus ideas. Más aún, tenemos la convicción de que el paso hacia la enseñanza más activa depende –en buena medida– del trabajo docente.

Lo antedicho refuerza la idea de que el papel de las/os docentes resulta de vital trascendencia en el proceso de mejora de la enseñanza, pues son ellos quienes deben erigirse en promotores del tan ansiado cambio y encontrarse a la altura de las circunstancias. Mas ello no obsta a que las/os alumnas/os adopten una actitud más receptiva, no sólo en lo que concierne a la aceptación de una propuesta de enseñanza, sino que deberán trabajar para lograr que su aprendizaje sea significativo.

V. Diferentes propuestas de mejora

Nuestro objetivo es generar en los estudiantes un conocimiento profundo y duradero “opuesto al aprendizaje ‘superficial’ en el que se limitan a recordar algo el tiempo suficiente para aprobar el examen”¹¹¹.

La idea es promover y alcanzar un aprendizaje de mayor calidad, es decir, uno que sea –en los términos de Anijovich– significativo¹¹² y, en la medida de lo posible, convertir el

¹¹⁰ W. DE CAMILLONI, Alicia, ob. cit., p. 19.

¹¹¹ BAIN, Ken., ob. cit., p.16.

¹¹² ANIJOVICH, Rebeca; MORA, Silvia, *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*,

espacio de las clases en un lugar de reflexión, intercambio de ideas y desarrollo de un pensamiento crítico.

Desde ese enfoque, se desarrollarán las diferentes propuestas de mejora que tienen como común denominador fomentar el pensamiento crítico de los alumnos.

1. Desafiar intelectualmente a los estudiantes

Bajo esta premisa, emplearemos el concepto de “fracaso de la expectativa”, mediante el cual se enfrenta a los estudiantes a una situación en la que los modelos mentales existentes no funcionan (no les ayudará para aplicar o hacer alguna cosa), para ello habrá que escuchar sus suposiciones antes de desafiarlas.

En lugar de decirles a las/os estudiantes que están equivocados y de proporcionarles las respuestas correctas, debemos realizar preguntas para ayudar a los estudiantes a ver sus propios errores. Por ejemplo, a través de una exposición dialogada iniciada con la pregunta. Una vez cumplido este objetivo debemos ser capaces de manejar la incomodidad que en ocasiones acompaña al desafío de creencias mantenidas tanto tiempo.

Las/os mejores profesoras/es desean desafiar a los estudiantes a pensar de manera distinta, a plantear preguntas que saquen a la luz los problemas de las nociones imperfectas que los estudiantes traen a clase y suelen colocarlos intelectualmente en situaciones que deben cuestionar y reconstruir sus concepciones.

En este punto, también vale la pena destacar que se debe demostrar una gran confianza a las/os estudiantes: mostrarse abiertos a ellos, hablando de nuestra propia aventura intelectual, de nuestras ambiciones, triunfos, frustraciones, y errores y animarlos a ser reflexivos y francos en la misma manera.

En este sentido, Laurence Cornu –citando a Georg Simmel– define que “la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro. (...) Es una actitud que concierne al futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de un otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo”¹¹³.

La confianza en las/os estudiantes depende también de la actitud que adopten las/os docentes. Se los invita a perseguir objetivos ambiciosos y se ayuda a que los consigan, pero mantienen el control de su propia educación. “No abusar de este poder; ir renunciando progresivamente a ese poder sobre el niño, haciéndolo en el buen momento, con tacto, con cuidado; es exactamente en esto en lo que consiste el acto de dar o tener confianza en el niño (...). Se trata entonces de responder a la confianza del niño dando confianza al niño”¹¹⁴.

2. Enseñar a comprender textos jurídicos

Las deficiencias lecto-comprensivas con las que arriban nuestros alumnos deben ser erradicadas. En relación al material bibliográfico se debe enseñar a los alumnos a leerlos, interpretarlos y comprenderlos, recordemos que a esta altura de la carrera tienen las primeras aproximaciones al lenguaje y conceptos jurídicos

Asimismo, debido a que la comprensión es compleja resultaría apropiado incorporar guías de lectura para que los estudiantes puedan distinguir el contenido relevante del que no lo es.

En idéntico sentido, se deberá practicar la lectura en clase de las resoluciones judiciales para que reconozcan sus fundamentos, es decir, para que puedan distinguir el *holding* del *obiter dictum*, etc.

3. Lograr el abordaje de distintas estrategias pedagógicas que posibiliten el desarrollo del pensamiento crítico, el trabajo en grupo y la expresión oral

Según Davini este tipo de aprendizaje “sólo es posible cuando los alumnos relacionan, en forma consciente y activa, las nuevas informaciones con sus conocimientos y experiencias

Aique Grupo Editor, Buenos Aires, año 2009, p. 9.

¹¹³ CORNU, Laurence, “La confianza en las relaciones pedagógicas”, *Construyendo un saber*, p. 19.

¹¹⁴ *Ibidem*.

previos, y comprenden (reconstruyen) el significado del nuevo conocimiento”¹¹⁵.

Frente a este panorama, pensar las estrategias de enseñanza adecuadas para transmitir el contenido disciplinar es un tema central en nuestras prácticas docentes¹¹⁶.

En este orden de ideas, a fin de analizar en profundidad y reflexionar acerca de esta problemática, relacionada con el “cómo” de la enseñanza, intentaremos plantear algunas **estrategias didácticas generales para la práctica** y ofrecer posibles soluciones a estas preocupaciones.

Pensamos que una buena oportunidad para promover el pensamiento crítico y reflexivo, y no meramente memorístico, es el **debate**. Ello así toda vez que dicha herramienta permite a los alumnos articular la teoría con la práctica del derecho, lograr que apliquen las normas, las leyes y los conceptos trabajados en clase, a través de la expresión oral, y así promover su interés y el aprendizaje de ciertos conceptos, sin necesidad de recurrir a la memoria. El núcleo fundamental de este método es “el diálogo o conversación: docente y alumnos participan intercambiando sus observaciones, experiencias, puntos de vista y visiones sobre el contenido de enseñanza en cuestión”¹¹⁷.

Como docentes podemos guiar el debate a través de preguntas que orienten el pensamiento. En síntesis, este diálogo reflexivo tiene como protagonistas al profesor y a las/os estudiantes, utiliza como medio al lenguaje, la palabra, la pregunta, y se dirige a la construcción de significados, elaboración de conceptos a la vez que sirve para interpretar y explicar los contenidos disciplinares.¹¹⁸

Una segunda alternativa de mejora podría ser **seleccionar una situación problemática del mundo real y orientar a las/os alumnas/os a que la resuelvan**, aplicando las herramientas y las normas existentes tanto en los códigos de fondo, como así también en otras leyes y normas especiales.

Importa señalar que, lejos de ser una alternativa sencilla, requiere de la/del docente la selección de un problema que sea “tan desafiante como para interesar e inquietar, pero también que sea posible encararlo”¹¹⁹.

En este sentido, la autora sostiene que “el mayor desafío para los docentes, es encontrar la adecuación del problema a las posibilidades cognitivas del estudiante: ni tan simple como para que lo desechen, ni tan complejo como para desanimarlos”; ese es el verdadero desafío¹²⁰.

Ambas propuestas, tanto el debate como la selección de una situación problemática del mundo real y la orientación a los alumnos para la búsqueda de soluciones –a nuestro entender– comparten la característica de ser actividades colaborativas para las/os alumnos, donde suelen haber intercambios de ideas, criterios y opiniones que nutren a quienes presencian la clase. En este sentido, Cicero ha sostenido que “[e]l intercambio que se produce entre los estudiantes a fin de abordar el caso propuesto por el docente enriquece a los participantes, pues entre ellos comparten dudas, impresiones, intuiciones y conocimientos previos acerca de cómo encarar la solución que requiere”¹²¹.

En efecto, a través de los casos las/os alumnas/os deben resolver el problema utilizando nuevos conocimientos y vincularlo con los saberes previos. De esta forma, se les

¹¹⁵ DAVINI, María C., “La didáctica y la práctica docente”, en *La formación en la práctica docente*, Paidós, Buenos Aires, 2015, p. 53.

¹¹⁶ ANIJOVICH, Rebeca y MORA, Silvia, ob. cit., p. 9.

¹¹⁷ DAVINI, María C., ob. cit., p. 55

¹¹⁸ *Ibidem*.

¹¹⁹ LITWIN, Edith, “El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas”, en *El oficio de enseñar: Condiciones y Contextos*, Paidós, Buenos Aires, Año 2008 p. 99.

¹²⁰ *Ibidem*.

¹²¹ CICERO, Nidia K., “Innovar en la enseñanza del derecho. ¿Solo se trata de tecnologías de la información y de la comunicación?”, *Revista Pedagogía Universitaria y didáctica del Derecho*, Vol. 5, n° 2, Universidad de Buenos Aires, año 2018, pp. 104/105.

brinda herramientas para cuestionar el conocimiento social, científico y judicial de formación jurídica que busca que las/os estudiantes piensen el derecho con espíritu crítico.

Las/os estudiantes no sólo desarrollan y consolidan aprendizajes, sino que se les enseña el valor de la ayuda, del trabajo solidario, aprender a respetar opiniones diversas y el diseño compartido de propuestas y cursos de acción. La tarea de la/del docente en las actividades de los grupos debería limitarse a ayudar para alentar a los estudiantes a que sólo participen en los casos en los que la dinámica no favorezca la integración de todos. Por ejemplo: ir grupo por grupo a preguntar ¿cómo van con la resolución del caso?, ¿a qué acuerdo llegaron? Estimular a que hable una persona diferente de la que siempre participa en la clase, etc.

Finalmente, por medio de una **interrogación didáctica** será posible recapitular los contenidos fundamentales y reflexiones que puedan surgir en tal sentido y escoger algunas preguntas centrales que generen intervenciones activas de las/os alumnas/os y no sólo preguntas evaluativas. Ello, en tanto las preguntas permiten identificar si el tema fue entendido y pueden ayudar a despejar dudas sobre un tema complejo.

La/el docente organiza distintas preguntas de manera que todas/os las/os alumnas/os se sientan estimuladas/os a responder. La idea es que la/el docente genere un clima de confianza en el aula y propicie el intercambio activo. Por ello, se debe evitar incurrir en apreciaciones personales y seleccionar siempre a las/os mismas/os estudiantes para que respondan.

Asimismo, el/la profesor/a debe optimizar la respuesta parcialmente correcta, es decir, pedir una aclaración o ampliación cuando la respuesta presenta inadecuaciones. Tal ejercicio, supone reconducir la pregunta de manera de favorecer la reestructuración cognitiva de la/del alumna/o. De esta forma, se logra la participación del resto de las/os estudiantes. Además, el docente debe prestar atención a las respuestas y no interrumpirlos en su desarrollo sino, en todo caso, reconducirla.

Otra opción, es la **simulación como método de enseñanza atractivo y lúdico**, acerca a las/os alumnas/os a situaciones y elementos artificiales, pero lo más similares posible a los de la realidad, a fin de entrenarlos en habilidades prácticas y operativas para cuando efectivamente las precisen¹²².

En nuestras asignaturas es factible llevar a cabo una actividad semejante, en la que se desarrolle un juego de roles; por ejemplo, que la/el estudiante deba identificarse con una parte del proceso (actora o demandada/víctima o imputado) y se ocupe de representarla como lo haría un/a abogado/a frente a un conflicto determinado que será definido por la/el docente.

Este tipo de método permite a las/os estudiantes aceptar compromisos, adquirir conciencia del valor del encuentro con los otros, compartir responsabilidades y entender la complejidad de las situaciones en las que aceptamos riesgos como parte del vivir diario¹²³

4. Utilizar recursos tecnológicos que permitan integrar teoría y práctica

En nuestro rol de profesor/as, debemos ser flexibles a los cambios coyunturales económicos, políticos y sociales, debemos innovar y dejar de ser reticentes a la incorporación de las nuevas tecnologías de la enseñanza¹²⁴ existentes en la Facultad Derecho para el dictado de clases; entre ellas la enseñanza virtual sincrónica y asincrónica, con el apoyo del campus virtual¹²⁵.

¹²² DAVINI, María C., ob. cit., p. 70.

¹²³ LITWIN, Edith, ob. cit. p. 102.

¹²⁴ En términos de Edith Litwin el uso de tecnologías como propuesta didáctica, resulta excelente soporte para la demostración como fuente privilegiada para desarrollar o favorecer la comprensión, es decir “ilumina” porque se ubica en el centro del conocimiento y se sostiene por la fuerte preocupación de tratar temas del currículo.

¹²⁵ <http://www.derecho.uba.ar/campusvirtual/>. Allí se define como una nueva herramienta informática que facilitará la interacción entre los estudiantes y profesores, y que brindará el acceso de toda la comunidad a todos los servicios académicos: el Campus Virtual de la Facultad de Derecho. Se trata de una aplicación

En este sentido, el **uso de las nuevas tecnologías educativas** permite plantear actividades de enseñanza en aula virtual, que requieren preparación y dedicación del estudiante, y para ello existe acompañamiento de la/del docente a través del uso de las nuevas tecnologías educativas.

Con ello se puede paliar lo que hace tiempo se le critica a la carrera de derecho, la notoria ausencia de práctica judicial en las aulas, pues con este espacio virtual el estudiante puede desarrollar distintas destrezas y habilidades que no pueden llevarse a cabo en las clases por falta de tiempo, máxime teniendo en cuenta que los contenidos mínimos de la asignatura son numerosos.

En efecto, las/os estudiantes tendrán una noción más amplia de la práctica judicial ya que en el “aula virtual” podrán entrenarse para la resolución de casos y para la redacción de escritos judiciales entre otros.

Lo antedicho, no significa que el alumnado deje de concurrir al aula presencial sino que –en todo caso y teniendo en cuenta la exigencia que nos demanda los tiempos actuales– lo provechoso sería promover un sistema mixto entre la enseñanza virtual (tanto sincrónica como asincrónica) y la presencial.

Consideramos que la educación universitaria debe orientarse y focalizarse en desarrollar procesos más inductivos cercanos a la experiencia para que, de esta manera, las/os alumnas/os puedan tomar contacto con sus intereses y necesidades y así poder equilibrar el rol puramente cognitivo que la facultad hoy impone.

De esta forma, las/os alumnas/os podrán descubrir con mayor facilidad hacia donde quieren orientar sus vidas, ya que la universidad les habrá permitido no sólo desarrollar procesos cognitivos, sino también vivencias y experiencias en las cuales se manifiestan sus deseos, intereses, sentimientos y necesidades personales.

5. Desarrollar la expresión y comunicación oral

Si bien anteriormente se han plasmado distintas estrategias pedagógicas como, por ejemplo, el debate, la interrogación didáctica y la simulación –que tienen por objeto desarrollar la expresión oral como habilidad de los futuros profesionales– lo cierto es que en este nuevo campo no se ha profundizado lo suficiente dado que la carrera de abogacía siempre estuvo relacionada con la expresión escrita. Por lo cual, amerita efectuar una mención aparte.

La comunicación oral puede definirse como “el intercambio de información que acontece en toda relación interpersonal”, reviste importancia porque hablar en viva voz es una actividad que requiere confianza en uno mismo y permite el contacto entre los hablantes en situaciones lingüísticas no formales (...) La expresión oral es la capacidad para expresarse con claridad, con fluidez, coherencia y persuasión, empleando de forma pertinente, los recursos verbales y no verbales”¹²⁶.

En efecto, la falta de enseñanza de habilidades vinculadas con la expresión oral deriva en que la/el abogada/o graduada/o no cuente con las herramientas adecuadas para su ejercicio profesional como, por caso, una intervención en una audiencia de conciliación, un juicio criminal, una reunión en el bufete de abogados, una audiencia pública, un discurso presidencial, etc.

En el aula universitaria, debemos recrear un ambiente propicio para el aprendizaje del buen hablar como así también que entre los interlocutores en su intercambio medie buena

informática accesible desde el sitio web de la Facultad de Derecho que permite potenciar el impacto de cada curso y que ofrece a los profesores nuevas oportunidades pedagógicas para el dictado de sus cursos, una prolongación de nuestras aulas en internet. Por un lado, el Campus Virtual será el punto de encuentro en internet de cada curso de la Facultad de Derecho. Los estudiantes podrán acceder al material que los profesores incluyan en formato electrónico (documentos, videos, audios), consultar sus calificaciones, entregar de forma remota distintos tipos de evaluaciones y trabajos prácticos que los profesores establezcan, interactuar entre sí y con sus docentes a través de foros.

¹²⁶ BLANCO, Ascensión., *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación superior*, Narcea S.A Ediciones, p. 88.

comunicación. Para ello, es necesario un lenguaje claro, cálido y conciso a la hora de comunicar y brindar explicaciones. Es decir, expresar las ideas con pocas y adecuadas palabras, utilizar un lenguaje familiar y comenzar por la información general y luego profundizarla.

En este espacio, para que la comunicación oral sea efectiva debe: ajustarse a la realidad del alumno, ser específica, mantener la sincronización entre el tono de voz (verbal) y el lenguaje corporal (no verbal), escuchar la información del retorno (*feedback*)¹²⁷.

Las buenas explicaciones empiezan con formas de ayudar a la/al estudiante a construir una comprensión adecuada; no tienen por qué ser necesariamente las maneras más precisas y detalladas de describir algo. Comienzan con lo sencillo, lo familiar, y gradualmente van añadiéndole complejidad y lo desconocido.

Asimismo, a más de las explicaciones orales que pueda realizar la/el docente, es importante que las/os propias/os estudiantes se comuniquen entre sí y se comuniquen con el profesor, pues a medida que se van realizando presentaciones o actividades en donde son las/os propias/os estudiantes quienes ejercitan la expresión oral, ellas/os mismas/os son capaces de autoevaluarse y corregir sus propios errores sobre la marcha, lo que favorece el desarrollo de esa competencia y obtener logros que son muy beneficiosos para el proceso de aprendizaje de los alumnos.

6. Evaluar no es calificar

Como corolario del nuevo enfoque hacia el aprendizaje, debemos modificar la forma en que estamos evaluando –siguiendo a Bain¹²⁸– entendemos que deben pensarse a los exámenes de otra forma que la de aprendizaje como memorización y en los exámenes como recuerdo, sino más bien como un proceso.

Para lograr dicho desafío, como primera medida, habrá que recoger información sobre las/os estudiantes para utilizar sus calificaciones con el fin de ayudarlos a mejorar y también elaborar cuidadosamente el proceso basándose en el aprendizaje en lugar de en el rendimiento. Esto también ayuda a las/os estudiantes a comprender y utilizar los criterios por los que serán evaluados, lo cual implica explicar con tanto detenimiento como se pueda ese estándar.

Para cumplir con tal propósito, debemos establecer criterios objetivos para la corrección de la evaluación; los puntajes por preguntas, todo lo cual debe ser compartido a las/os estudiantes antes de esa instancia como así también que las consignas del examen deben ser precisas y claras. Por lo expuesto, con esta concepción de calificar, el objetivo primario es ayudarlas/os a razonar sobre su propio pensamiento, de forma que puedan utilizar los estándares de la disciplina o profesión para reconocer las deficiencias y corregir sus razonamientos sobre la marcha.

7. Visibilizar el pensamiento

Como señalan Ritchart, Church y Morrison¹²⁹, muchas veces las/os docentes nos enfocamos en “entregar” el currículo de la materia y estudiamos estrategias para presentarlo de modo eficaz, es decir, para que quepa en el tiempo dado. Esta visión implica la idea de que –muchas veces– para mejorar la educación hay que “cambiar el currículo” y se asume que las/os docentes entregarán el nuevo currículo a los estudiantes y eso mejorará el resultado. Tal forma de pensar la docencia –como la acción de presentar contenidos– se enfoca en el trabajo del/de la docente y no en la/el estudiante, a quien se relega a la actitud pasiva de asimilar lo que se ha presentado.

Para lograr fomentar el pensamiento crítico, creemos que nuestro papel debe pasar de ser el de entregar información, a ser el de fomentar que las/os estudiantes se comprometan e involucren con el estudio. El pensamiento, como señalan los autores mencionados, no se trata

¹²⁷ *Ibidem*.

¹²⁸ *Ibidem*, pp. 86 y 87.

¹²⁹ Ritchart, R., Church, M., & Morrison, K. *Hacer visible el pensamiento: Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 2014.

de un agregado o de algo que se deja para hacer si sobra tiempo, sino que debe estar en el centro del proceso de aprendizaje.

Ahora bien ¿qué estrategias existen para poner el pensamiento en el centro? Perkins, por su parte, propone la idea de “cultura del pensamiento” en el aula¹³⁰. Las/os estudiantes aprenden de las culturas que los rodean que son parte del llamado currículum oculto de convenciones y expectativas. Para asegurarnos de que ellas/os aprendan lo que deseamos, debemos construir dicha cultura.

El uso rutinario de términos que explicitan la forma en que se desarrolla el pensamiento crítico, como “hipótesis”, “razón”, “evidencia”, “perspectiva”, de manera natural y orgánica con el dictado de los contenidos específicos, ayudan a las/os estudiantes a darse cuenta de los matices del pensamiento que estos términos representan.

Por otro lado, ese lenguaje es un elemento de algo más importante: que las/os docentes se erijan en un modelo de persona pensante a través de las propias acciones, palabras y silencios. Esto implica visibilizar el proceso interno por el cual como docentes afirmamos ciertas tesis, creemos que ciertos hechos son de una forma y no de otra, y tomamos decisiones en relación al desarrollo de nuestras materias.

Para ello, resulta de suma importancia no esperar respuestas inmediatas de las/os estudiantes, tomarse el tiempo para pensar alternativas y hacer todos esos procedimientos intelectuales visibles a través de la palabra. Dichas prácticas muestran respeto por el proceso de pensamiento e instan, implícitamente, a las/os estudiantes a formar parte de esta forma de enfocar los contenidos¹³¹.

Otra manera que proponen los autores mencionados, consiste en retomar las oportunidades de pensamiento a través de “rutinas de pensamiento”. Esto implica tomar como hábito el planteo de ciertas preguntas que lleven a las/os estudiantes a hacer conexiones, explorar alternativas, llegar a conclusiones, a plantearse nuevas preguntas y buscar sus respuestas. Una rutina de pensamiento no necesariamente debe exponerse, sino que puede ponerse en práctica directamente.

Una de las preguntas que mejor resultado da es: “¿qué te hace decir eso?”. “Los docentes comentan que esta pregunta le toca a la gente la fibra correcta y la invita a elaborar y aclarar sus ideas de una manera no amenazante. Esta pregunta sencilla y a la vez poderosa es un ejemplo perfecto de una pregunta que facilita y aclara el pensamiento del aprendiz”¹³².

En la búsqueda de esa cultura podemos preguntarnos en cualquier momento si la actividad propuesta ofrece oportunidades de hacer el pensamiento visible, fomentar que las/os estudiantes expliquen cosas a sus compañeras/os y que den ideas creativas.

En palabras de Perkins “intentar enseñar habilidades de pensamiento crítico sin intentar hacer visible el proceso de pensar es como intentar “aprender a bailar cuando los bailarines a su alrededor son invisibles”¹³³.

VI. Reflexiones finales

En primer lugar, consideramos que los interrogantes abordados en el presente no han sido zanjados en su totalidad, pues aún queda un largo camino por recorrer. Tras repasar estas pocas páginas concluimos que no existe una única fórmula para que las/os estudiantes de la carrera de abogacía desarrollen su capacidad para resolver problemas complejos; piensen, razonen y argumenten con espíritu crítico y manejen con precisión el lenguaje técnico.

En efecto, creemos que para incentivar el desarrollo de esas habilidades es necesario contar con sentido crítico, flexibilidad y creatividad. A su vez, coincidimos en que el

¹³⁰ Perkins, D, “¿Cómo hacer visible el pensamiento?”, artículo publicado por la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard. Traducido por Patricia León y María Ximena Barrera, 1997.

¹³¹ Perkins, ob. cit. p. 2

¹³² Ritchhart, Church y Morrison, *ob. cit.* p. 75.

¹³³ Perkins, ob. cit., p. 1.

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, consideramos que es necesario escoger –y limitar– los contenidos explicitados a enseñar y –al mismo tiempo– incluir aquellos que forman parte del currículum oculto. Pues –a nuestro modo de ver– estos últimos se vislumbran como los más idóneos para adecuar la enseñanza del derecho a los objetivos plasmados en el perfil de las/os profesionales graduadas/os.

Por otra parte, no podemos 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 tratamos de delinear algunas estrategias en pos de contribuir a que los/as futuras/os profesionales puedan aprender de manera significativa y profunda. Apenas alcanzamos a trazar las primeras pinceladas de una obra colectiva que, al fin y al cabo, deberán protagonizar las/os docentes y las/os estudiantes en las aulas.

La enseñanza del Derecho en el Estado constitucional y democrático. Su necesaria imbricación con la ciencia política y la ciencia de la cultura.

Edgar Alán Arroyo Cisneros¹³⁴

I.- Introducción

En esta ponencia se argumenta que la metodología de la enseñanza del Derecho en el paradigma de la democracia constitucional requiere de un nexo fundamental con la ciencia política y la ciencia de la cultura. La principal razón es que la mayoría de las generaciones de abogadas y abogados, al menos en países como México, han sido formados bajo modelos propios del Estado legalista y decimonónico, contrapuesto al actual Estado constitucional y democrático de Derecho, en donde Constitución y democracia son dos aspectos imprescindibles no sólo para las y los profesionales del Derecho sino para la sociedad civil en general, vista como un todo.

Por añadidura, y dado que los derechos fundamentales como crisol y estrella polar de la modernidad son el epicentro de nuestros sistemas jurídicos y políticos, su reivindicación es un tópico, primordialmente, de cultura. Efectivamente, la cultura de derechos fundamentales, al lado de la cultura constitucional y la cultura de la legalidad, son herramientas fundamentales en la construcción de ciudadanía y en la edificación de abogadas y abogados para los nuevos tiempos.

En este sentido, se habla en un primer momento sobre el Estado constitucional y democrático de Derecho como un modelo que adminicula a una forma de Estado —el Estado constitucional— con una forma de gobierno —la democracia propiamente dicha— que representa la mejor alternativa de convivencia, articulación, configuración y cohesión social, la cual, desde luego, requiere de operadores y ciudadanos acordes con las exigencias que se plantean al interior de ambas estructuras. Luego de ello, se abordan algunos ejes que debería tener la enseñanza del Derecho en el constitucionalismo democrático, teniendo en consideración que el Derecho contemporáneo se refiere sobre todo a un conjunto de principios y prácticas argumentativas, capaces de trabajar objetivamente en lo *iusfundamental*, y no tanto en una visión formalista que prescindiera de sus vínculos con otros aspectos internos y externos del fenómeno jurídico.

II.- El Estado constitucional y democrático de Derecho como paradigma jurídico y político

Es indudable que el Estado constitucional, actualmente, no se puede desvincular del sistema político de la democracia, dando lugar a la democracia constitucional. Como forma de organización jurídica y política, no es exclusivo de los especialistas, profesores o interesados en el Derecho Constitucional; entraña la manera por medio de la cual se investiga, crea, aplica e interpreta todo el ordenamiento jurídico.

Por ello es tan importante que los docentes conozcan el constitucionalismo contemporáneo y todas las herramientas que ofrece. Así se contribuirá a la formación de abogados preparados para los nuevos tiempos, tiempos de globalización y de un cambio social cada vez más acelerado y arduo.

¹³⁴Licenciado en Derecho por el Tecnológico de Monterrey, México. Especialista en Derecho Constitucional y Administrativo, Maestro en Derecho y Doctor en Derecho por la Universidad Juárez del Estado de Durango, México, institución de la cual es profesor e investigador. Diplomatura en Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales por la Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: alan.arroyo@ujed.mx

La enseñanza del Derecho actual también debe ser una enseñanza para la democracia, clave en la ciencia política y la ciencia de la cultura, pero no exclusivas de éstas disciplinas. La democracia, asevera Gianfranco Pasquino (1999: 110), es también educación. Según este estudioso italiano, la democracia requiere de las energías de los ciudadanos y está en condiciones de pedirles para que los ciudadanos se conviertan, a través de la instrucción y el diálogo democrático, aquello que desean. De esta manera, pueden dar su aportación concreta al funcionamiento del sistema democrático. Resalta el tópico de la instrucción dentro de las notas por medio de las cuales Pasquino ilustra con su percepción de la democracia. No pasa desapercibido el hecho de que la democracia no es un tema exclusivo de la ciencia política, según se decía con anterioridad; antes bien, al Derecho le importa y en demasía, por su carácter de principio y decisión fundamental, razón por la cual es menester otorgarle un asiento reservado en la educación jurídica moderna, propia del Estado constitucional —el cual, no sobra recordarlo, es uno de los correlativos esenciales de la vida democrática—. Asimismo, pudiera hablarse aunque sea de manera emergente de un derecho fundamental a la democracia.

Promover la Constitución y la democracia en conjunto, es decir, a la democracia constitucional, trae a colación la idea de que ésta “sólo es viable y produce los efectos para los que ha sido ideada cuando sus instituciones buscan un equilibrio entre los elementos en conflicto” (Salazar Ugarte, 2006: 49). Dichos conflictos requieren un abordaje multidisciplinario y equilibrado.

La búsqueda del equilibrio al que se ha estado haciendo referencia puede empezar a desmenuzarse, naturalmente, desde los salones de clase que reivindicuen los dos ideales: el de la Constitución y el de la democracia. Se trata de dos aspiraciones o diseños teóricos que han recorrido caminos muy diferentes, que en alguna ocasión han encontrado una intersección, pero que a final de cuentas, tienen los mismos objetivos últimos: que el hombre viva digna y pacíficamente en las obvias relaciones que tiene con sus semejantes.

Así de importante y loable es la coadyuvancia, que, por su parte, debe proporcionar la enseñanza del Derecho tanto a la Constitución como a la democracia, si bien es cierto que entre ambos constructos puede haber una multiplicidad de conflictos —que, paradójicamente, tienen un espacio natural de examen y análisis en los salones de clases—.

Hay otras cosas esenciales acerca del Estado de Derecho que es pertinente incluir aquí, porque una moderna educación jurídica no puede prescindir de ellas. El Estado de Derecho se gesta como una actitud, una idea, un concepto que requiere de elementos y presupuestos básicos para su conformación. Es una condición previa del Estado constitucional pero no se puede atender escindido de éste.

Es, en un primer análisis, una condición de respeto, en la que todos los individuos de un determinado contexto social y geográfico se comprometen a observar la ley y todas las circunstancias que de ella se desprendan. Por eso se apela a la ciencia política y a la ciencia de la cultura en su configuración como parte de los nuevos modelos de enseñanza jurídica.

Zippelius (1989: 276) establece que los principios del Estado de Derecho consisten fundamentalmente en aquellos instrumentos que tienen como propósito el impedir la expansión totalitaria y, de manera general, el ejercicio sin control del poder ejercido, eventualmente, por el Estado.

III.- La enseñanza del Derecho el constitucionalismo democrático y su conexión con la ciencia política y la cultura

La enseñanza del Derecho en nuestros tiempos, con muchísimos retos y desafíos enfrente de sí (Böhmer, 1999), de la misma manera que con lo ya comentado, debe acoplarse a un nuevo modelo de ciudadanía; en efecto, la educación jurídica de hoy tiene que incidir en la formación de abogados que, simultáneamente, sean ciudadanos activos en la toma de decisiones de la colectividad. El lugar que tiene la sociedad civil en el mundo moderno, desde un ángulo democrático, es privilegiado, de lo cual no puede olvidarse la enseñanza jurídica.

Queda claro que la tradición generacional en la impartición de conocimientos jurídicos, sólo podrá obtener resultados democráticos alentadores si se encamina también a la edificación de una ciudadanía participativa, activa y no pasiva, en la esfera pública.

Luigi Ferrajoli (2006: 851 y siguientes) sostiene que el nuevo Estado de Derecho entraña un modelo de Estado que surge con las modernas constituciones, caracterizado por el principio de legalidad y por la funcionalización de todos los poderes del Estado al servicio de la garantía de los derechos fundamentales de los ciudadanos. ¿Cómo lograr que estos postulados sean atendidos por los profesionales del Derecho del siglo XXI? No hay ninguna respuesta lo suficientemente seria que pueda prescindir de la enseñanza del Derecho, la cual debe atender, entre otras cosas, la adquisición de una cultura de la legalidad propiamente dicha, aunque ésta debe contemplarse desde la perspectiva más amplia que sería una cultura de derechos fundamentales. Cabría hablar, incluso, de una cultura jurídica general, por cuyo conducto pasa la educación jurídica en términos del Estado constitucional como paradigma y forma de organización jurídico-política que es.

En la cultura jurídica en general, en la cultura de derechos fundamentales y en la cultura de legalidad, descansa pues, una de las posibilidades de acercar cada vez más a la enseñanza del Derecho con la estructura primigenia del Estado constitucional. A la enseñanza del Derecho le es preciso fomentar y focalizar estas tres instancias de un Derecho vivo.

El *statu quo* de la enseñanza del Derecho en México y otros lugares de América Latina es el de una docencia centralizada, verbalista, formalista, que reposa en el profesor y que no coadyuva en la formación integral del estudiante, al que se le limita en el aula por todos los medios.

Dicha limitación tiene efectos que se traducen en el ejercicio de la abogacía, pero también en la preparación teórica e intelectual del alumno. ¿Hacia dónde ir en tal disyuntiva? El constructivismo y la enseñanza activa del Derecho ofrecen respuestas alentadoras, las cuales se examinarán en el siguiente punto del trabajo. Con ello, es factible obtener respuestas en la reflexión del por qué resulta fundamental la importancia de la educación jurídica en el paradigma de nuestros tiempos: el Estado constitucional.

El constructivismo es una teoría pedagógica que fomenta al máximo la participación del estudiante en la construcción de su propio conocimiento; por ende, en este modelo, es precisamente el alumno el principal responsable de su educación. Se trata también de un proceso mental y de un proceso de interacción. Mental, porque las intuiciones del individuo y su racionalidad juegan un papel muy importante cuando se entra en contacto con el conocimiento. De interacción, porque aspira a que los estudiantes y el profesor-facilitador convivan en un ambiente dinámico, de investigación y de indagación.

La educación, al lado de sus parientes íntimos ciencia y cultura, es un área de oportunidad dentro del fenómeno globalizador; existe un atraso que se puede detectar fácilmente cuando se escudriña lo positivo que la globalización ha hecho por la educación, siendo éste, del mismo modo, uno de los botones a presionar en el aparato de la enseñanza del Derecho, de tal manera que sea posible sacar el mayor provecho posible de las ventajas que ha acarreado el

referido fenómeno globalizador.

Ahora bien, si la educación superior en general, ha de ser igualitaria (esto es, democrática), lo mismo debe acontecer cuando se hable de educación jurídica en particular.

Ruipérez (2005: 172) sostiene que el proceso de globalización conlleva a una situación donde las desigualdades sociales son cada vez mayores. Por medio de la educación en general, y de la educación jurídica en particular, se pueden crear condiciones para abatir precisamente dicha denuncia.

Así, la expansión del conocimiento jurídico es algo con lo que el estudiante y el profesor del nuevo milenio tienen que lidiar. El Estado constitucional mismo es un ejemplo de globalización jurídica; la experiencia europea en el campo legal y constitucional con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial significó una oportunidad para que los sistemas jurídicos tomaran lo mejor de sus pares y semejantes, a grado tal de que incluso la Unión Europea ha rondado muy seriamente la posibilidad de tener una Constitución, precisamente, para el viejo continente.

IV.- Conclusiones

Es palmario e incontrovertible el contacto personal que hay entre educación y democracia, como también notorio y visible es el lazo del Derecho con este par de ámbitos fundamentales de la vida social e individual, de trascendencia para el desarrollo humano y civilizatorio palpable.

El Derecho también contribuye, y en muy buena medida, a la formación democrática de la ciudadanía (como dice el artículo tercero constitucional, por ejemplo); inclusive, la democracia es una de las decisiones políticas fundamentales contenidas en la Carta Magna

En la misma tesitura, Derecho y educación tienen una ligadura evidente desde el momento en que el ámbito de lo jurídico reconoce en el derecho a la educación un derecho fundamental clásico e indispensable para el desarrollo civilizatorio; por igual, también el Derecho configura un espacio jurídico óptimo para el desarrollo de la educación como sistema, que más allá de que no se haya logrado implementar fehacientemente en la realidad (por deficiencias en la aplicabilidad de las políticas públicas educativas, por la existencia de poderes fácticos como el sindicato magisterial, por citar un ejemplo, pero no por un error de diseño institucional o de ingeniería jurídica), ha logrado la creación de una disciplina jurídica especial en la dogmática jurídica: el Derecho de la Educación, rama todavía incipiente (en un principio dependiente tanto del Derecho Constitucional, como del Derecho Administrativo, dependiendo del enfoque con el cual se abordara, pero ya con pasos firmes y sólidos con rumbo a su autonomía científica) más no con falta de desarrollos importantes en su afán de estructurar un marco regulatorio solvente para la educación en su conjunto.

Así las cosas, educación, Derecho y democracia implican la conjugación de tres características fundamentales para el avance del Estado constitucional como un todo. Profundizar y pormenorizar en dicha conjugación es un trabajo para el docente jurídico hoy, pues además, una formación en derechos humanos que es tan importante en los estudiantes, sólo se logra con una concatenación organizada de estos aspectos.

La reformulación conceptual de la educación cívica, siguiendo en la misma línea argumentativa, se ubica “dentro de los procesos de constitución o consolidación de una *cultura cívica* que pueda allanar el camino o contribuir al fortalecimiento y continuidad de las sociedades democráticas modernas” (Cajas Castro, 2000: 11).

Se aprecia, con todo ello, que entre educación, democracia y Derecho hay un círculo virtuoso, a la vez que un ciclo dialéctico de retroalimentación, vital para la enseñanza jurídica del presente y del mañana (formadora de operadores de normas jurídicas, pero también de verdaderos líderes sociales).

Con la enseñanza del Derecho se debería estar en aptitudes de tener una formación para la democracia, con base en la calidad de la educación y todo lo que implica. No pasa desapercibido, tampoco, el papel de la democracia, la educación y el Derecho en la formación de una cultura jurídica, de derechos fundamentales y de legalidad, con una ruta ciudadana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Böhmer, M. (Comp.). (1999). *La enseñanza del Derecho y el ejercicio de la abogacía*. Barcelona: Gedisa, Yale Law School, Universidad de Palermo.

Cajas Castro, J. (2000). *Educar para la democracia: algunas campañas y experiencias de educación cívica en América Latina*. México: IFE.

Ferrajoli, L. (2006). *Derecho y razón. Teoría del garantismo penal*. (Perfecto Andrés Ibáñez et al, trads.). (8a. ed.). Madrid: Trotta.

Pasquino, G. (1999). *La democracia exigente*. (Ricardo González, trad.). México: Fondo de Cultura Económica.

Ruipérez, J. (2005). *El constitucionalismo democrático en los tiempos de la globalización. Reflexiones rousseauianas en defensa del Estado constitucional democrático y social*. México: UNAM.

Salazar Ugarte, P. (2006). *La democracia constitucional. Una radiografía teórica*. México: UNAM, Fondo de Cultura Económica.

Zippelius, R. (1989). *Teoría General del Estado. Ciencia de la Política*. (2a. ed.). México: Porrúa, UNAM.

¿Utopía? Enseñar Relaciones Internacionales desde los márgenes y mirando más allá de Occidente.¹³⁵

Magdalena Bas Vilizzio y Mónica Nieves

Punto de partida

Las Relaciones Internacionales nacen como disciplina al calor de la guerra, construyendo su derrotero epistemológico sesgado por las dinámicas interestatales. Históricamente su enfoque centralizado en las relaciones de poder entre Estados, bajo el determinismo de la mirada hacia y desde un orden internacional liberal erigido por potencias hegemónicas occidentales, excluyó las visiones de autores no occidentales, así como la perspectiva de género (Sanahuja, 2019). A pesar de esto, con el ocaso del Siglo XX la singularidad disciplinar está dada por su movimiento constante debido a que su objeto de estudio se encuentra en persistente transformación.

Al compás de una sociedad internacional envuelta en aceleradas dinámicas, aproximarse al objeto de estudio de las Relaciones Internacionales implica contemplar escenarios complejos y de múltiples actores, con diversas capas de autoridad y liderazgo, como propone Acharya (2014) con el concepto de “mundo multiplex”. Es en este contexto de cambio del sistema internacional, que se desarrollan nuevas dinámicas de dependencia, desigualdad, dominación y exclusión (del Arenal, 2009), que caracterizan las relaciones entre los actores.

Como punto de partida este trabajo se nutrirá de los aportes de las Relaciones Internacionales Globales de Acharya y Buzan (2019), y desde la didáctica, de la teoría del aprendizaje significativo desarrollada por Ausubel (1976). Entendiendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser contextualizado en el tiempo y el espacio, este análisis pretende responder a la pregunta ¿cuáles son los desafíos didácticos para la enseñanza de las Relaciones Internacionales en el 2021 y desde América Latina?

Aprendizaje significativo para la Relaciones Internacionales Globales

Desde la experiencia docente centralizada en el estudiante y entendiendo el rol del profesor como un guía que facilita la generación de puentes cognitivos entre ideas previas y el nuevo conocimiento a aprender, de manera significativa y no arbitraria, la teoría del aprendizaje significativo también resulta aplicable al aula universitaria, tanto sea virtual, presencial o híbrida. En este sentido, desde las Relaciones Internacionales, el docente cumple con el rol de generar andamiaje (Bruner, 1978) para que el estudiante comprenda teorías, conceptos y procedimientos, y pueda aplicarlos a la descripción, examen y valoración de la realidad internacional.

¹³⁵Ponencia presentada a las XI Jornadas sobre Enseñanza del Derecho, Centro para el Desarrollo docente de la Facultad de Derecho (Universidad de Buenos Aires), octubre de 2021.

Ahora bien, los estudiantes universitarios de hoy no aprenden de la misma manera que un tiempo atrás, en tanto sus mentes y su cultura son diferentes. Es así como la diferenciación entre los “nativos digitales” que han nacido con la tecnología, y los que la han ido incorporando como “inmigrantes digitales” (Prensky, 2001), se transforma en un punto de relevancia. Con la inminencia de la sindemia¹³⁶ por covid-19 en 2020, hubo un desembarco disruptivo de la enseñanza presencial en la enseñanza virtual, lo que abrió una ventana de oportunidad en el replanteo de técnicas y estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bas Vilizzio y Nieves, 2020).

Los retos didácticos de la enseñanza virtual en tiempos de covid-19 pueden resumirse en las cuatro C: 1) conocer a los estudiantes en el aula virtual, especialmente en contextos de masividad, sin caer en la “alegoría de la caverna”, 2) conservar la motivación de los estudiantes, 3) comunicar los contenidos de la asignatura, 4) contextualizar sin perder de vista que el estudiante desarrollará su profesión el día mañana (Bas Vilizzio, 2020). Tomando en consideración esta última idea, y sumado a que las Relaciones Internacionales son una disciplina en constante movimiento, no basta con el desarrollo de nuevas estrategias y recursos didácticos que propicien el aprendizaje significativo para nativos digitales, sino que es necesario plantearse el avance hacia las Relaciones Internacionales Globales, donde convergen nuevos temas, teorías, conceptos y aproximaciones (Acharya y Buzan, 2019).

Enseñar desde los márgenes de la disciplina y más allá de Occidente: acciones concretas en el aula

A la luz de las anteriores ideas, de los múltiples de desafíos existentes, potenciados y complejizados por la expansión de la enseñanza virtual a nivel universitario, este trabajo selecciona dos para su análisis y ejemplificación de acciones concretas en el aula: 1) el trabajo con conceptos, teorías y recursos desde los márgenes de las Relaciones Internacionales con otras disciplinas, y 2) el desarrollo de actividades bajo la idea del “*worlding beyond the West*” (Tickner y Weaver, 2009). En este sentido, se proponen ejemplos puntuales para el abordaje de cada uno de los desafíos desde un tema que interpela a la comunidad académica internacionalista desde el año 2020: la sindemia por covid-19.

Para el primer punto se explora la intersección entre las Relaciones Internacionales, los Estudios Visuales y la Ética. En el estudio de los efectos económicos de la expansión global del virus SARS-CoV-2, pueden encontrarse puntos de contacto con la situación posterior a la crisis de 1929 mediante una fotografía: la “madre migrante” de Dorothea Lange (1936). Teniendo en cuenta los tres usos didácticos de la fotografía en la enseñanza de las Relaciones Internacionales -descriptivo, reflexivo y creativo- (Bas Vilizzio, 2021), se propone el análisis de la imagen desde el uso reflexivo. Así, se tendrá en consideración lo que muestra la imagen y su contexto. Se trata de una mujer migrante de 32 años junto a tres de sus siete hijos, luego conocida como Florence Owens Thompson, cuyo semblante muestra preocupación y desasosiego. No hay bienes visibles, salvo la lona de una tienda a su espalda, hecho que

¹³⁶Concepto desarrollado por Merrill Singer en 2009, que fue recuperado por Richard Horton en 2020 y enfocado en el abordaje de la covid-19, en el que incluye además de los factores biológicos, los económicos y sociales que se acoplan y coadyuvan a la propagación del patógeno y a la vez son una consecuencia de esta circunstancia.

introduce al contexto -o lo que no muestra la fotografía-, esto es, la pérdida de la cosecha de arvejas a causa de las heladas, que la obliga a vender los neumáticos de su vehículo para comprar comida.

Aplicando las ideas de Gamarnik (2018) en “Instrucciones para mirar una fotografía”, la reflexión también debe tener en cuenta a Dorothea Lange como fotógrafa -una de las primeras mujeres en hacer fotografía documental-, a quién encargó el trabajo -la *Resettlement Administration* del Gobierno de Estados Unidos, hoy conocida como *Farm Security Administration*-, y cómo luego la imagen se convierte en un ícono de la Gran Depresión. Incluso hoy, trazando un paralelismo con el telón de fondo de multi-crisis, podríamos preguntarnos, ¿hasta qué punto la imagen es comparable con los migrantes o desplazados internos por motivos económicos, políticos o climáticos? ¿Cómo son retratados los efectos económicos y sociales de la covid-19? ¿Qué impacto tiene la covid-19 en las Relaciones Internacionales?

Asimismo, al tiempo de realizar el análisis anterior, debe necesariamente mencionarse la indexación de la fotografía en la Biblioteca del Congreso de Estados Unidos bajo diferentes rótulos, siendo uno de ellos el de “personas pobres”. Este acercamiento al tema permite incorporar al aula conocimientos atravesados por la Ética, como la noción aporofobia que Cortinas (2017) analiza a partir del desafío para la democracia, y recuperando la esencia del término en relación al desprecio al pobre, el rechazo que victimiza a aquel que no puede devolver nada al sistema. O incluso los que señala Assmann (1995) con “una sociedad en la que quepan todos” en referencia a una lógica de exclusión y la creciente insensibilidad al respecto.

Más aún, el uso de una fotografía puede llevar a que los propios estudiantes se cuestionen qué lugar ocupan las imágenes en la disciplina. A modo de ejemplo podrían citarse otras fotografías, como la realizada por la fotógrafa Nilüfer Demir a Alyan Kurdi¹³⁷, el niño de origen sirio-kurdo que con tres años de vida muere ahogado en la orilla, cuando su bote intenta llegar a Turquía al escapar de la guerra en 2015. Esa imagen podría ser contrastada con el retrato de Sharbat Gula, la joven afgana de la etnia pashtún, que en 1985 se convierte en la famosa portada de *National Geographic*¹³⁸ desde el lente de Steve McCurry.

De hecho, a partir de una reflexión ética se pueden recuperar las otredades interpeladoras en clave de las exclusiones del orden internacional liberal Dussel (1998), generando ganadores y perdedores en la globalización. Asimismo, el análisis anterior también permite recuperar el debate sobre el rol del Estado, como propone el paradigma de la vulnerabilidad en el Derecho de Fineman (2010, 2019). La autora parte del análisis del ser humano como un sujeto vulnerable, siendo las instituciones estatales las responsables de coadyuvar a la construcción de resiliencia.

El ejercicio de incorporar al aula el uso de imágenes, en definitiva, trae consigo la posibilidad de analizar los temas desde y hacia los márgenes de las Relaciones Internacionales con otras

137Véase: <https://www.theguardian.com/world/2015/sep/02/shocking-image-of-drowned-syrian-boy-shows-tragic-plight-of-refugees>

138Véase: <https://archive.nationalgeographic.com/national-geographic/1985-jun/flipbook/CV1/>

disciplinas, además del núcleo duro disciplinar. En el primer ejemplo desarrollado convergen conocimientos desde las Relaciones Internacionales, la Historia, la Economía Política, el Derecho Internacional Público, los Estudios Visuales, la Ciencia Política, la Sociología y la Ética.

Un segundo ejemplo de acciones concretas en el aula se presenta desde el “*worlding*” de las Relaciones Internacionales, esto es, extender la mirada más allá de las teorías y doctrinas dominantes hacia otras, gestadas en centros de producción del conocimiento de ámbitos geográficos no occidentales ni del Norte Global. Al trabajar con el régimen de solución de controversias inversor-Estado, el abordaje desde las “5 W y 1 H” del periodismo -qué, quién, cuándo, dónde, por qué, y cómo- facilita al docente una visión más abarcativa que la tradicionalmente empleada en el aula. Más aún, deja en evidencia como se han anquilosado perspectivas sobre la enseñanza de una disciplina en constante movimiento.

En este sentido, puede acompañarse el estudio de las normas internacionales y disputas que hayan marcado tendencia en el régimen de solución de controversias inversor-Estado, con el análisis del contexto histórico y geográfico de su creación, quiénes participaron en su nacimiento –especialmente el lugar que ocuparon y ocupan hoy los Estados Latinoamericanos-, qué intereses buscó proteger –y cuáles son las voces ausentes-, por qué se creó el régimen, y cómo impacta sobre las medidas adoptadas por los Estados para paliar los efectos sanitarios, económicos y sociales de la covid-19.

Incluso, revisar de manera crítica la analogía entre la historia universal y la historia europea como instrumento de homogeneización de la Modernidad (Dussel, 1998), posibilita incorporar nociones sobre la evolución de otras importantes civilizaciones, como por ejemplo la china. En esa línea, aparece un espacio de reflexión valioso sobre las potencias re-emergentes que juegan importantes roles en el tablero internacional actual. Sopesar los aportes de otras culturas, saberes e ideas promueve la alteridad en el estudio de la disciplina.

Por consiguiente, mediante el trabajo en el aula con un artículo de prensa -texto no habitual-, el docente puede hacer las mencionadas preguntas y luego proponer el estudio de la primera controversia iniciada por un extranjero por medidas adoptadas contra la covid-19: cierre de fronteras y cuarentena en Chile. Dichas medidas dieron lugar a la demanda de las empresas de origen francesas ADP y Vinci Airports, accionistas de la Sociedad Concesionaria Nuevo Pudahuel del Aeropuerto de Santiago de Chile (Arturo Merino Benítez), por la cancelación de vuelos y disminución en el número de pasajeros pasajeros¹³⁹.

Asimismo, enseñar Relaciones Internacionales Globales, buscando extender la mirada más allá de las tradicionales voces del Norte Global y de Occidente, implica generar un espacio para los autores latinoamericanos, asiáticos y africanos en los programas de las diferentes asignaturas. En este sentido, también son un aporte válido y actualizado para la discusión en el aula los textos breves (2000 a 2500 palabras) que publica el blog *Afronomics Law*¹⁴⁰, en cuyos

139Demanda registrada en el Centro Internacional de Arreglo de Diferencias relativas a Inversiones, el 13 de agosto de 2021. Información disponible: <https://icsid.worldbank.org/cases/case-database/case-detail?CaseNo=ARB/21/40>

140Disponible en: <https://www.aftronomicslaw.org/>

simposios escritos es habitual la equidad de género y la diversidad geográfica, a pesar de que su centro sea el continente africano.

Reflexiones finales: ¿construyendo una nueva hoja de ruta para el ejercicio de la docencia universitaria?

Enseñar Relaciones Internacionales desde los márgenes y con la mirada puesta en la inclusión de autores más allá del Norte Global y Occidente son los desafíos que este trabajo busca afrontar con ejemplos de acciones concretas a ser aplicadas en el aula. Sin embargo, los desafíos son muchos más, más diversos y más complejos que los dos ejemplos puntuales que se desarrollaron en este trabajo. La pandemia por covid-19 demostró, y continúa demostrando, que la enseñanza superior debe ser repensada bajo nuevas modalidades, recursos didácticos innovadores y aproximaciones diversas. En definitiva, hizo visible la necesidad de construir una nueva hoja de ruta para caminos que creíamos ya recorridos y conocidos.

Por consiguiente, ¿qué elementos incluye o debería incluir la nueva hoja de ruta para el ejercicio de la docencia universitaria en el campo de las Relaciones Internacionales? Desde la idea de aprendizaje contextualizado a América Latina en tiempos de pandemia por covid-19, esta pieza propone la siguiente tríada: 1) modernizar los contenidos en clave de Relaciones Internacionales Globales, 2) moverse desde y hacia los márgenes de la disciplina ‘recuperar conocimiento generado en las intersecciones con otras disciplinas-, 3) manifestar las voces más allá de las teorías o doctrinas dominantes en el Norte Global y Occidente, incluyendo la presencia de más mujeres en las bibliografías de los programas de las diferentes asignaturas.

Reimaginar la enseñanza de las Relaciones Internacionales desde la tríada de las “tres M” es un camino cuyos objetivos que se renuevan constantemente. En este sentido, se asemeja a la idea que presenta Eduardo Galeano (2008) en su “Ventana sobre la utopía”, cuando dice que “Ella está en el horizonte -dice Fernando Birri-. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar”. Y nosotras, las autoras de este artículo, seguimos caminando.

Referencias

- Assmann, H. (1995) Por una sociedad donde quepan todos. *Pasos*, 62, Noviembre – Diciembre 1995. San José de Costa Rica.
- Acharya, A. (2018). *The end of the American world order*. Polity Press.
- Acharya, A. y Buzan, B. (2019). *The Making of Global International Relations. Origins and Evolution of IR at its Centenar*. Cambridge University Press.
- Ausubel, D. (1976). Significado y aprendizaje significativo. Ausubel y otros (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bas Vilizzio, M. (2021). Arte y Relaciones Internacionales: el uso de las imágenes como estrategia didáctica (resumen). *XI CIDU. La transformación digital de la universidad*

- Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Libro de Actas*, pp. 1501-1503. Universidad de La Laguna.
- Bas Vilizzio, M. (2020). Enseñar Relaciones Internacionales en tiempos de COVID-19: Desafíos didácticos desde la enseñanza virtual. *Análisis Carolina* 35/2020. Fundación Carolina. https://doi.org/10.33960/AC_35.2020
- Bas Vilizzio, M. y Nieves, M. (2020) Tejiendo las Relaciones Internacionales: desafíos de la enseñanza de la disciplina. *Memorias de ponencias de las X Jornadas sobre Enseñanza del Derecho*. pp. 266-272. Centro para el Desarrollo Docente, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/jornadas.php
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. Sinclair, A. et al. (Edit.) *The Child's Concept of Language*. New York: Springer-Verlag.
- Cortinas, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: Un desafío para la democracia*. Planeta.
- Dussel, E. (1998) *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Madrid: Editorial Trotta
- Fineman, M. (2019). Vulnerability and Social Justice. *Valparaiso University Law Review*, 53(2), pp. 341-369. <https://scholar.valpo.edu/vulr/vol53/iss2/2>
- Fineman, M. (2010). The Vulnerable Subject and the Responsive State. *Emory Law Journal*, 60, pp. 251-275. *Emory Public Law Research Paper No. 10-130*. <https://ssrn.com/abstract=1694740>
- Galeano, E. (2008). Ventana sobre la utopía. *Las palabras andantes*, p. 230. Siglo XXI.
- Gamarnik, C. (2018). Instrucciones para mirar una fotografía. *Lobo suelto*, 27 abril 2018. <http://lobosuelto.com/instrucciones-para-mirar-una-fotografia-cora-gamarnik/>
- Horton, R. "Offline: COVID-19 is not a pandemic". *The Lancet*, 2020, 396 (10255), p. 874.
- Lange, D. (1936). *Migrant Mother. Fotografía*. <https://www.loc.gov/resource/ppmsca.12883/>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), pp. 1-6, doi.org/10.1108/10748120110424816
- Singer, M. *Introduction to syndemics. A critical systems approach to public and community health*. San Francisco: Jossey-Bass. 2009.
- Sanahuja, J. A. (2019). Ausencias y exclusiones: una mirada reflexiva sobre la constitución de las Relaciones Internacionales como disciplina. Lozano, A.; Sarquís, D. J., Villanueva, J. R., y Jorge, D. (Coords.) (2019), pp. 132-153. *Cien años de Relaciones Internacionales. Disciplinarietà y Revisionismo*. AMEI. Siglo XXI Editores.
- Tickner, A. y Weaver, O. (edit.). (2009). *International Relations scholarship around the world (Worlding beyond the West)*. Routledge.

El estudio del derecho en un esquema interdisciplinario. Una oportunidad para sumar en conocimientos.

Guillermo A. Belcastro Bäcker.

- **Introducción**

El presente artículo tiene como finalidad vincular y/o demostrar la interrelación que hay entre el conocimiento jurídico y las restantes disciplinas que se encuadran al interior de las ciencias sociales. De igual manera, la búsqueda es doble, ya que al poner de relieve esta interconexión, necesariamente me voy a ver en la obligación de trabajar sobre los distintos abordajes que ofrece la ciencia jurídica a la hora de presentarse en las aulas y compartirlo con los y las estudiantes. Por último, señalaré los beneficios que acarrea esta relación desde la óptica docente, tomando como referencia el interés que puede suscitar dicho enfoque pedagógico, para el estudiantado.

- **El derecho como elemento ineludible**

Pensando rápidamente en la injerencia que tiene el derecho en el común de nuestras vidas, — ya fuere desde la figura de abogados, profesores y estudiantes de nuestra facultad, como así también de ciudadanos que no tienen la misma proximidad con el objeto de estudio que nos convoca—, es imposible soslayar la trascendencia que tienen las leyes en el ejercicio de nuestro andar cotidiano. Fue así, que, bajo esta idea, el propio Carlos Nino, en el prólogo de una de sus obras más célebres “Introducción al análisis del derecho” (1973) repasa bajo la frase “*el derecho está en el aire*” un cúmulo de situaciones que se le pueden presentar a cualquier ciudadano/a en su vida cotidiana, que a continuación transcribió brevemente. Usted sabe bien que hay regulaciones jurídicas que desalientan una excesiva ligereza en el vestir; probablemente usted haya celebrado un contrato tácito de transporte al ascender a un ómnibus público o, si ha conducido su automóvil, habrá seguido, o simulado seguir, algunas reglamentaciones y habrá hecho uso de la facultad jurídica de transitar por la vía pública; es casi seguro que usted debe haber celebrado hoy varios contratos verbales de compraventa (al adquirir, por ejemplo, el periódico o cigarrillos) y de locación de obra (al llevar, por ejemplo, sus zapatos a arreglar) ; aunque usted no tenga un físico imponente, usted tiene alguna confianza en que probablemente no será golpeado, insultado, vejado o robado gracias a la “coraza” normativa que le proporciona el derecho. P.1

Traigo a colación dicho fragmento, ya que me resulta por demás interesante a la hora graficar la amplitud que abarca el espectro jurídico. De igual forma, y casi de manera consecuente, esto se replica no solo en los aspectos cotidianos de nuestras vidas, sino también en la formación de profesionales que poca relación guarda sus carreras con el estudio de las normas y sentencias judiciales. Yendo desde las profesiones más tradicionales, como medicina, psicología y contabilidad en donde se estudian los aspectos legales que tienen el ejercicio de dichas profesiones, hasta en carreras que se encuadran en tecnicaturas, tales como “Dirección y Producción de radio y televisión” —por solo mencionar alguna—, donde se enseñan los marcos legales que contienen al universo audiovisual y la importancia del derecho a la comunicación/información, en tanto derecho humano.

Habiendo resaltado la apertura y necesidad que tiene el estudio del derecho en relación a otras disciplinas, en suma, con la particularidad de que dicho objeto se introduce de forma inevitable en los aspectos más cotidianos de nuestra vida, queda preguntarse cómo se está abordando la enseñanza de este conocimiento en relación a otras disciplinas que bien pueden integrar el universo de las ciencias sociales, tales como la sociología, la historia, la ciencia política y la filosofía, mencionando solamente unas pocas y realizando un recorte.

- **El derecho y la interdisciplinariedad**

Conforme lo dicho precedentemente, bien cabe analizar de forma breve y a título meramente

indicativo, la estructura sobre la cual se sostiene la carrera de abogacía, al interior de nuestra casa de estudios. En una primera aproximación, verificamos que se compone de dos partes, como su nombre lo indica, una está destinada a materias en común, en tanto que las restantes —si bien hay materias obligatorias, indistintamente de la orientación que haya elegido cada alumno/a— se distingue conforme la posibilidad de optar por una u otra, a partir del interés y la rama en la que pretendan profundizar.

Es en esta segunda parte de la carrera donde los abordajes se tornan más “mixtos” por denominarlos de alguna manera. Allí encontramos rápidamente materias que encuentran vinculación con el campo de la sociología jurídica, de la filosofía, de la política y hasta incluso de la historia, tomando como referencia esta última disciplina, el estudio sobre las distintas fuentes del derecho y los albores de las distintas corrientes de pensamiento.

Es allí donde el estudiante podrá verificar una mayor interconexión entre la faz jurídica y otras ciencias que se encuadran en el universo correspondiente a las ciencias sociales. De esta manera, al igual que como sucede en otras universidades con el derecho —en tanto disciplina complementaria para su formación—, el objeto a aprender, toma elementos de distintas aristas, lo cual, abre a mi criterio una mayor posibilidad de que el/la estudiante, comprenda que el derecho, no es algo aislado entre otras ciencias sociales, ni que tampoco el abordaje a través de otras disciplinas es una producción en vano. Si bien es clara la autonomía en cuanto a conocimiento y producción que tiene y se ha sabido construir desde el derecho, creo que no es menos cierto que retomando la señalado por Nino en el fragmento propuesto, dicho conocimiento se encuadra también dentro de las ciencias sociales, toda vez que el derecho es un pilar fundamental de las sociedades actuales, en tanto sistema político y organizador de elementos indispensables para la convivencia, por solo señalar algunas características.

De igual forma, me gustaría indicar que otro de los beneficios de la interdisciplinariedad es la contextualización y profundización del conocimiento. A modo de ejemplo: señalo que cuando uno estudia los diferentes orígenes que tienen las distintas corrientes de pensamiento dentro del universo jurídico, con una perspectiva historicista, claramente genera una contextualización de dichos saberes que creo, animan y hacen más sencilla la aprensión por parte del estudiante. De igual manera que cuando se enlaza y se utilizan términos propios de la filosofía para examinar de forma teórica que es el derecho y su relación con la ética, e incluso cuando desde la sociología jurídica se estudia quienes componen y el funcionamiento del poder judicial —dentro de otros análisis que se abordan—, desde una visión complementaria, aunque no por esto menor, sino que por el contrario, entiendo que viene a aportar y complementar, para así superar ciertos umbrales de respuesta a las que se ofrecen desde un enfoque estrictamente jurídico.

Por último y a modo de cierre del presente subtítulo, quiero poner de relieve que la utilización de otras disciplinas en lo que es la enseñanza del derecho bien sirve para que los estudiantes, conozcan, cuantos menos, aspectos elementales de las distintas aristas correspondientes a aquellas disciplinas que se utilizaran como enfoque en los temas a trabajar en las distintas clases. De igual forma, y a los fines de tensionar lo desarrollado, en una reflexión rápida y carente de análisis, podríamos preguntarnos: ¿Cuánto le puede servir la lectura o complementación de un texto historicista, sociológico o filosófico a un futuro abogado que pretende litigar por su cuenta o trabajar en una compañía privada o pública? Es en la respuesta a preguntas como estas, donde también encuentro sustento para mirar de una forma altamente positiva la interdisciplinariedad en el marco de la enseñanza del derecho, toda vez que, en la búsqueda por formar mejores profesionales, entiendo que no podemos restringir o limitar las herramientas conceptuales y de complementariedad que bien se les puede ofrecer desde estas miradas mixtas. Sin dudas que la enseñanza del derecho positivo es sustancial en tanto eje troncal de la formación que se propone desde la facultad, no obstante, sería ilusorio creer que ampliar el abanico de contenidos para interrelacionarlo con los contenidos propiamente jurídicos —lo cual lejos está de significar su eliminación—, puede ir en detrimento de un tipo específico de profesional, máxime cuando como señalamos antes, el

derecho ofrece un grandísimo campo para aquellos que se quieran volcar a la investigación, como así a la enseñanza (o ambas), es por ello que creo que las estas herramientas deben ponerse a disposición y que en ningún caso carecen de sentido en la formación de un profesional.

- **Interdisciplinariedad en las asignaturas**

Como señalamos previamente, el CPO tiene en su haber un cumulo de materias— fundamentalmente las optativas—, que bien trabajan desde enfoques mixtos o interdisciplinario, no obstante, me interesa hacer foco en la primera parte de la carrera donde los/as estudiantes, van adquiriendo saberes de distintas ramas del derecho. En esos tres años, probablemente los estudiantes estudien desde derecho comercial hasta penal, pasando por constitucional y derechos reales. Sin embargo, creo que hay varias materias que pueden realizarse con un abordaje interdisciplinario, a los fines de sumar en conocimiento, y porque no, aumentar el interés de los propios estudiantes.

A modo de graficar lo dicho, procederé a analizar algunas materias y señalar enfoques dentro de los cuales entiendo se podrían brindar. Aunque desde ya, los mismos están lejos de ser definitivos.

Elementos del Derecho Constitucional: El derecho constitucional, sin dudas, es una materia elemental dentro de la formación de los próximos abogados, y hasta incluso me animaría a decir, de la ciudadanía en general, toda vez que la constitución —en suma, con los tratados internacionales en materia de derechos humanos que en ella se receptan—, representa la piedra fundamental de nuestro ordenamiento jurídico local y su interrelación con los acuerdos celebrados por Argentina en el ámbito internacional. Sin embargo, atendiendo a que la misma se encuentra al inicio de la carrera (decisión que me resulta correcta) muchas veces el estudiante puede no terminar de comprender la relevancia que dicho cuerpo representa en su objeto de estudio. Es por ello que creo, que bien se podría incluir, no de forma total, pero si a modo de complementación, en las primeras clases, un abordaje histórico de las luchas civiles que se dieron al interior de nuestra nación en lo que fue el periodo de su consolidación, para contextualizar la trascendencia que tuvo y tiene en lo que hace tanto a la organización nacional, como así también a los derechos que se juegan en ella. De hecho, dicho enfoque bien puede venir afianzar o complementar aquello que se haya visto o no, en la materia Teoría del Estado, correlativa previa de Constitucional.

Derechos Humano y Garantías: Materia también fundamental, tanto así que bien fue colocada dentro de las primeras opciones que el estudiante tiene habilitadas a la hora de comenzar su formación en la facultad. La misma tiene la particularidad de que se puede abordar y/o complementar con múltiples disciplinas que hacen al objeto que se pretende enseñar. A modo de continuar con el esbozo de ideas, bien creo que se puede relacionar tanto con la sociología, como así también ciertos aspectos relativos a la politología (ambas materias enseñadas en el ciclo básico común). En primer lugar, señalo la sociología, ya que entiendo que los derechos humanos, como su nombre lo indican, tienen una faz altamente social que repercute en el imaginario de cualquier ciudadano/a, en función de ello, bien se podría abrir el espectro y generar debates sobre qué lugar hoy ocupan dichos derechos para la ciudadanía, que opiniones hay girando en torno a ellos y analizar tanto las positivas como las negativas en un intercambio en el aula. De esta manera, creo que futuros profesionales darían mayor cuenta del peso que tiene dicha legislación y se posibilitaría un mejor aprendizaje. De igual forma, bien se podría profundizar desde un aspecto político, en atención a las dificultades que presentan varios estados de la región, a la hora de cumplir con determinados derechos consagrados y reflexionar sobre los mismos. Para de esta forma, continuar en una línea de actualidad, en suma, con los debates que se dan al interior y fuera de la universidad.

Derecho de Familia y Sucesiones: Si bien la misma se encuentra al inicio del CPO, es también correcto señalar que es obligatoria para todas las orientaciones, al igual que todas aquellas que se encuentran en el marco del CPC. Selecciono a dicha materia ya que conforme el

transcurrir del tiempo y el advenimiento de nuevos paradigmas, la familia tal como la concebíamos hace algunos años de forma estricta y única hoy ha dejado de existir, para que junto con esa unívoca visión existan otras distintas, dentro del marco de la pluralidad y el respeto por las decisiones de vida de cada ciudadano/a. Es así, que bien creo que la presente asignatura podría sustentarse y significarse aún más con la complementación de un enfoque histórico/antropológico sobre la transformación y apertura del concepto familia, para así enlazarlo con las nuevas regulaciones en el marco de lo jurídico.

Elementos de derecho de Trabajo y la Seguridad Social: La presente materia como su nombre lo indica, se encarga de los aspectos relativos al derecho laboral, dicha asignatura tiene muchísima injerencia en la vida de la ciudadanía ya que regula una actividad excelsamente sustancial. En función de ello, entiendo que la legislación guarda en muchas oportunidades, correlato con las cuestiones políticas y económicas que atraviesa nuestro país, por lo cual, bien creo que también se le puede dar un enfoque histórico/económico, no solo pensando en cómo se fueron ampliando los derechos laborales, sino también contextualizando momentos que influyeron en dicha legislación. A modo de ejemplo me permito rápidamente señalar el decreto que ordena una doble indemnización en caso de despido, o la normativa que regula el teletrabajo, contextualizando los distintos momentos y dando cuenta de la relación que hay entre la legislación positiva y las fluctuaciones en la política económica.

- **Conclusiones**

En función de lo expuesto solamente me queda por remarcar que el abordaje del derecho desde un enfoque interdisciplinario no solo es factible en términos materiales, sino que es una gran posibilidad para profundizar y vincular distintas disciplinas con el objetivo de aumentar el interés y profundizar aquellos conocimientos que, en soledad, desde la óptica jurídica, se tornan de difícil alcance.

De igual manera y atento a lo señalado, creo que el derecho puede y debe aprovechar el lugar que ocupa en la sociedad y en las diferentes disciplinas para utilizar esa posición como plataforma y generar una correcta interrelación con otros conocimientos.

Por último quiero remarcar la importancia de estos espacios para intercambiar ideas y/o leer a distintos colegas, ya que nos permite visualizar distintas posibilidades y cotejar diferentes herramientas a los fines de mejorar cada uno/a sus clases, pero de una forma colectiva.

- **Bibliografía**

Nino, Carlos (1973) *“Introducción al Análisis del Derecho”* Ed. Astrea. Buenos Aires, Argentina.

La Enseñanza del Derecho y las Vanguardias Artísticas Argentinas del Siglo XX.

Una aproximación didáctica para la enseñanza de conceptos jurídicos en el nivel superior.

Samanta C. Burgos¹⁴¹

El presente trabajo indagará en un recurso didáctico específico como herramienta para lograr aprendizajes significativos de conceptos jurídicos. En este sentido se sostiene que la utilización de las producciones de las vanguardias artísticas argentinas del Siglo XX presenta una narrativa y estilo que fomentan las clases dialógicas, participativas y aprendizajes constructivos y colaborativos a partir de un recurso que las nuevas tecnologías permiten acceder desde diferentes soportes.

Introducción

El diseño de clases sobre contenidos jurídicos reviste en la actualidad un desafío en la búsqueda de lograr aprendizajes significativos en los estudiantes.

La irrupción de la virtualidad en el contexto pandémico, entre los innumerables ejes de análisis, ha generado la necesidad para los docentes de adaptar los contenidos a espacios enteramente virtuales.

En este sentido, teniendo en cuenta las demandas por mejorar las estrategias de enseñanza del derecho, la virtualidad tiene entre sus ventajas el acceso a contenidos interactivos, con imágenes sumamente ágiles, rápidas, visualmente atractivas, de duración diversa, de fácil acceso y disponibilidad.

Entonces, en este contexto de oferta abundante y diversa, ¿Por qué volver en el Siglo XXI al estudio de tal vez uno de los primeros recursos visuales utilizados para vincular contenidos? ¿Qué puede aportar en la enseñanza del derecho? ¿Por qué frente a lo novedoso, se hace imperioso visitar las obras presentes en los museos hace más de 50 años?

En las páginas siguientes, se expondrá brevemente la significatividad del uso de las obras artísticas argentinas de mitad del siglo XX como recurso didáctico con múltiples beneficios en los espacios presenciales y virtuales. Teniendo en cuenta la extensión del presente trabajo, la elección de los recursos se restringe y se acota a ciertos temas específicos, pero representa el inicio de una reflexión mayor respecto de la utilización de los recursos pedagógicos en la didáctica del nivel superior.

El Derecho en Relación con Otras Disciplinas. Derecho y Arte. Las Vanguardias Artísticas Argentinas del Siglo XX

La enseñanza del derecho en el contexto actual implica, entre otras cuestiones, reformular las estrategias de enseñanza, modificar los tiempos y los recursos didácticos utilizados en las clases presenciales. Desde el enfoque docente, se requiere de una planificación que abarque nuevos propósitos y objetivos, distribuya los tiempos y varíe en el modo de presentación de los contenidos. Desde el punto de vista del alumno, requiere un rol activo, concentración y atención a múltiples plataformas ya que se espera que los estudiantes intervengan activamente durante la clase.

En esta línea, resulta interesante recordar que entre las funciones del derecho se encuentran no solo el derecho como mecanismo de control social, administrador de conflictos, de la complejidad y autoridad, sino que, en el escenario actual, cobra particular relevancia el rol del derecho como factor de integración sociocultural, como instrumento de pedagogía social y como factor de innovación y cambio social.(Zuleta Puceiro, 2014)

De este modo, es posible observar una clara relación entre Derecho y Arte como un diálogo constante entre disciplinas que se proyecta no sólo en la enseñanza del derecho sino

¹⁴¹¹⁴¹Abogada (UBA) Profesora en Ciencias Jurídicas (UBA) Diploma Carrera Docente (UBA) Auxiliar de segunda, Auxiliar de primera y JTP interina (UBA) Doctoranda (UCA). samantaburgos@derecho.uba.ar

también en su propio contenido y función. En este sentido:

“Al regir la vida, el Derecho rige también el arte. Los actos de creación se producen en los marcos de adjudicaciones de potencia e impotencia creadora, principalmente de repartos, que abren y desarrollan las posibilidades artísticas. Cada orden jurídico condiciona un régimen artístico. La justicia exige que cada individuo tenga la esfera de libertad necesaria para que pueda convertirse en persona a través de su realización artística”.(Ciuro Caldani, 1991)

Del vasto acervo cultural de posibilidades diversas para utilizar como recurso pedagógico, las vanguardias argentinas en las artes visuales presentan ciertas características que las hace particularmente ricas en miras de lograr los objetivos de aprendizaje del Derecho en el contexto de cambio y complejidad actual. Las vanguardias artísticas argentinas pueden definirse como aquel movimiento artístico rupturista, innovador, transformador, desafiante, de denuncia, confrontación y provocador cuyo origen en Argentina se sitúa hace un siglo atrás cuya fundamentaciones diversa y en la que convergen cuestiones políticas, sociales y económicas.

Entre sus principales exponentes podemos mencionar no sólo el movimiento de la Nueva Figuración, sino además Greco, Forner, Xul Solar, Berni¹⁴², entre otros.

En esta línea, se destacan el carácter experimental y multidisciplinar del movimiento que se evidencia no solo en la temática preponderante (reflexión del hombre y su contexto, ambigüedad, paisajes urbanos, necesidad de transformación del individuo y de la sociedad) sino además en búsqueda de soportes y materiales diversos que las hacen visualmente atractivas y enigmáticas.

Las vanguardias son ambiguas, como el derecho mismo, y en ese sentido, frente a la aporía de su ambigüedad permiten explorar múltiples destinos, habitar espacios posibles, pensar nuevos modos de crear representaciones y soluciones, inexplorados actualmente. Además, son contestarias y en este aspecto, fomentan el debate crítico reflexivo: aprender a exponer puntos de vista diversos, a prueba de todo sesgo, de toda regla más que la de la escucha y del respeto por la opinión del otro. La utilización de los materiales, en muchas ocasiones a partir del reciclado, generan empatía con el observador, estableciendo puentes entre pasado y presente, entre autor e intérprete a la vez que refuerza los vínculos culturales, descubriendo y valorando el patrimonio artístico argentino.

El Recurso Didáctico Visual como Herramienta Pedagógica para crear Aprendizajes Significativos en la Enseñanza Universitaria.

El diseño de clases dialógicas, que superen la clase magistral expositiva, configura un desafío de la actualidad, en espacios presenciales, virtuales o ante modelos híbridos.

En este sentido, los recursos didácticos, las preguntas en la enseñanza y la planificación, configuran herramientas docentes claves para diseñar clases que logren no sólo incorporar contenidos novedosos, sino también plantear competencias que permitan comprenderlos en su inherente complejidad. Si bien la utilización del arte en la educación en carreras no artísticas no es un recurso novedoso en absoluto y se utiliza y fomenta desde las

¹⁴² Escribe Ernesto Sábado a propósito del homenaje a Berni: *“Por aquellos años muchos consideraron la pintura de Berni como un “arte de denuncia”, y en cierto sentido lo es, en el sentido de que al arte nada verdaderamente humano le es ajeno. Pero él tenía el convencimiento de que un creador no obedece a ningún tipo de mandato, y al pintar la vida y la desgracia de los hombres, no lo hacía bajo ningún tipo de imposición ideológica. La desolación y el desamparo de sus criaturas surgen de quien hondamente ha penetrado en el corazón del hombre. (...) Al contemplar aquellos cuadros algo nos hiere la mirada impidiéndonos permanecer pasivos, simples espectadores. El artista verdadero no está preocupado por la pura belleza, el gran arte siempre es trágico, basta recordar a Dostoievski, Shakespeare, Hyeronimus Bosch, Goya, y hasta ciertas obras de Donatelio. Kierkegaard afirmó, con razón, que la categoría metafísica es la más alta y está por encima de la categoría estética. Y en el universo pictórico de Berni, a menudo, el llanto, la madera quemada, un barrilete, adquieren, por su tratamiento, envergadura existencial y metafísica.*

etapas tempranas de escolarización, su utilización en la enseñanza del derecho tal vez no sea explorada en su cabal potencialidad. En efecto, un recorrido actual por ciertas obras artísticas demuestra que los vínculos entre Derecho y Arte cobran nuevos significados en la búsqueda de que los estudiantes de los primeros años de su trayecto universitario aborden el aprendizaje de conceptos jurídicos. Asimismo, plantea la imperiosa necesidad del derecho en establecer puentes entre teoría y práctica, fomentar acciones de responsabilidad social universitaria y adaptar los currículums y procesos a las nuevas realidades y demandas educativas y profesionales.

En esta línea, desde lo material (y aun lo simbólico) representan el desafío de estimular la creatividad, de visibilizar problemáticas desde el espacio de lo no dicho, de lo no explorado. Si las comparamos con el estudio de textos, por ejemplo, no imponen puntos de vista, sino que fomentan la expresión de diversas opiniones, así como la introspección, transitando entre lo interpretado y lo interpretable. Finalmente, favorecen la creación de espacios para propuestas de innovación social, incluso frente a los nuevos desafíos que el Derecho debe enfrentar en la sociedad actual.

En este sentido:

“La innovación consiste, de entrada, en la capacidad de distanciarse de las propias rutinas, de lo sabido, de los estereotipos y en tener la capacidad de no contentarse con lo adquirido. El mayor enemigo de la innovación es contentarse con lo bien que nos haya podido ir hasta ahora. Por eso la innovación exige, de entrada, una cultura del riesgo, la responsabilidad y el aprendizaje. Esta es la clave del dinamismo social y del protagonismo que pueden ejercer las sociedades”(Innerarity, 2009).

Desde la perspectiva de la enseñanza de conceptos iusfilosóficos en particular, se destacan entre otros: el abordaje de los conceptos de sanción, anomia, funciones del derecho, estado de derecho, el enfoque de género en la enseñanza, relaciones entre derecho y moral, teorías de la justicia, axiología jurídica, problemas jurídicos contemporáneos, relaciones entre derecho y poder, etc.

Desde el punto de vista de la accesibilidad al recurso, tema no menor en el contexto actual, la propagación y proliferación de espacios expositivos, incluidos los espacios en las universidades destinados a la exposición de obras, permiten acceder con mayor facilidad a las obras. Asimismo, el acceso a las plataformas de los museos, en ocasiones acompañadas con audios y textos de curadores y críticos, favorece la reflexión continua y una mayor apertura a la revisión de la obra. En este sentido:

“Nunca se acaba de aprender en lo que al arte se refiere. Siempre existen cosas nuevas por descubrir. Las grandes obras de arte parecen diferentes cada vez que uno las contempla. Parecen tan inagotables e imprevisibles como los seres humanos. Es un inquieto mundo propio, con sus particularidades y extrañas leyes, con sus aventuras propias. Nadie debe creer que lo sabe todo en él, porque nadie ha podido conseguir tal cosa”(Gombrich E. , 2012)

Utilización en clases virtuales o presenciales. Ejemplos: *La conspiración del mundo de Juanito Laguna trastorna el sueño de los injustos*

A modo de ejemplo, se sugieren las obras disponibles tanto en la exposición permanente del MNBA como en su página web. En este caso, el tema de la clase son “las teorías de la justicia” y las obras utilizadas, serán las del artista Antonio Berni (Rosario 1905-Buenos Aires 1981): *Juanito Laguna aprende a leer*¹⁴³ y *Pesadilla de los injustos (La conspiración del mundo de Juanito Laguna trastorna el sueño de los injustos)*¹⁴⁴. Ambas obras son de 1961 y el artista utiliza óleos y acrílicos con materiales diversos sobre tela.

Desde el punto de vista de los objetivos específicos, se espera que los alumnos caractericen y diferencien el concepto de justicia distributiva y justicia general o legal a partir de un enfoque crítico y piensen medidas de justicia distributiva en la actualidad frente a las

¹⁴³ [Museo Nacional de Bellas Artes](#)

¹⁴⁴ [Museo Nacional de Bellas Artes](#)

nuevas demandas sociales.

Desde el punto de vista de los propósitos se destaca el favorecer el proceso de aprendizaje de los principales conceptos de la teoría clásica aristotélica tomista de la justicia, a través de diferentes herramientas que propicien el intercambio entre los estudiantes y el docente.

En cuanto a los momentos de la clase, la utilización del recurso puede situarse al comienzo, como disparador de la reflexión, analizando y comparando las obras de modo descriptivo, observarla de modo conjunto pero profundo e imaginativamente, solicitar opiniones sobre las posibles relaciones con el tema y con las lecturas seleccionadas. El contar con un cuestionario previo es una herramienta útil para interactuar con la obra, incluso a través de ejercicios de *gamificación* como soporte. La aproximación a la obra sugiere abordarla sin condicionamientos, para luego situarla en el tema de la clase, articulando conocimientos previos con los textos asignados y con el contexto, acompañados de videos, podcast, fichas, relatos que contextualicen la obra e incluso, desde un enfoque multidisciplinario, que tome no sólo cuestiones iusfilosóficas, sino artísticas, históricas y sociales. En este sentido:

“Cada pintura encierra una historia. Por eso, no es cierto que con solo mirarlas las obras nos dicen todo. Son sus formas, las texturas de sus materiales, las composiciones y las iconografías la base del contacto inicial y más pleno. Pero es también el cruce con la historia, con los archivos, con las biografías, el que nos revela episodios atrapados en la textura de los materiales y de la tela y nos permiten volver a ellos con una mirada transformada por el conocimiento”.(Giunta, 2011)¹⁴⁵

Otros usos posibles del recurso serían: acompañar el relato mediante ejercicios de *brainstorming* grupales en el aula física o separando a los estudiantes en salas de aulas virtuales compartiendo los resultados del proceso que impliquen la elaboración de argumentos críticos y analíticos para luego exponerlos en foros o en pizarrones virtuales o bien oralmente. Los ejes de análisis de las actividades pueden abordar las conculcaciones a derechos, el análisis de instrumentos normativos, las diferencias entre las formas clásicas de justicia, el orden de las relaciones que regulan, etc. También puede utilizarse como recurso/herramienta digital disponible para el estudiante en el marco de una presentación interactiva, para ejemplificar el texto trabajado y utilizarlo en la evaluación de contenidos.

La significatividad del recurso y su relación con el tema permitirá que la reflexión continúe luego de culminada la clase. Incluso, puede ser el punto de partida para una reflexión mayor respecto del rol de los artistas en la construcción de la percepción de nuestro ser social, del concepto de justicia en la actualidad, la resignificación del resto de los valores jurídicos, los problemas jurídicos contemporáneos latinoamericanos, el rol del abogado frente a las injusticias, el rol de poder judicial, de la educación cívica y el propio concepto de derecho como

¹⁴⁵Ciuro Caldani, M. A. (1991). El Derecho y el arte. *Revista del centro de Investigaciones de Filosofía Jurídica y Filosofía Social*, 37-41.

Ernesto, S. (2001). *Pintura Argentina. Volumen 1*. Buenos Aires: Ediciones del Banco Velox.

Giunta, A. (2011). ¿De qué arte moderno hablamos cuando recorremos el MNBA? En A.

Prosdociami, *El arte del siglo XX en el MNBA. Arte 1945-2010* (págs. 974-993). Buenos Aires: Arte Gráfico Editorial Argentino.

Gombrich, E. (2012). *La historia del arte*. Phaidon.

Gombrich, E. (2015). *Variaciones sobre la historia del arte. Ensayos y conversaciones*. Buenos Aires: Edhasa.

Innerarity, D. (2009). La sociedad de la Innovación. En A. I. Gurrutxaga, *¿Cómo es una sociedad innovadora?* (págs. 18-42). Zamudio: Innobasque.

Portela, J. G. (2008). *Una introducción a los valores jurídicos*. Buenos Aires: Rubinzal Culzoni.

Zuleta Puceiro, E. (2014). *Elementos de Teoría del Derecho. Materiales para su estudio*. Buenos Aires: Abeledo Perrot.

instrumento de cambio para un mundo más justo.

Conclusiones

De lo expuesto es posible concluir la necesidad de adaptar las clases de enseñanza del derecho a los desafíos actuales, donde lo visual cobra dimensiones sin precedentes.

Si bien por cuestiones de espacio se ha restringido la muestra a un tema en particular dentro de la Teoría General del Derecho, el uso de obras de arte para el abordaje de temas jurídicos es vasta y permite muchas posibilidades para aplicar a todas las ramas del derecho. Puede pensarse y adaptarse a otras obras tan emblemáticas como El Drama de Raquel Forner respecto de la positivización de los derechos humanos, El Poder y su Base, de Luis Felipe Noé sobre la relación entre derecho y poder, la obras de Nicolás García Urriburu respecto de la problemática ambiental, entre otras ideas.

Asimismo, el recurso tiene múltiples oportunidades de aplicación durante la clase, en diferentes momentos, adaptable a los propósitos y objetivos generales y específicos. Incluso el propio alumno puede optar por investigar y sugerir una obra para establecer relaciones y vincular temas.

Finalmente, hay que recordar que la formación de abogados implica la enseñanza de temas jurídicos en su vasta complejidad, y en este sentido, enriquecer la enseñanza con un enfoque interdisciplinario busca estimularla imaginación, la creatividad y la innovación para hacer frente a los desafíos y demandas actuales y futuros.

Recuperar los espacios para la reflexión, para el debate, para lo contemplativo e introspectivo, favorece el pensar reflexivo y meditado. A la vez, se activan todas las potencialidades cuando observando un mismo objeto, diversos sujetos habitan sentimientos similares y diversos, a partir de las íntimas realidades y experiencias, tendiendo puentes entre pasado, presente y futuro. De este modo, no sólo se recupera nuestra historia y se reivindica el compromiso con la profesión sino también invita a pensar soluciones en conjunto para nuestro desarrollo cívico, para nuestro futuro común. “Juanito Laguna en rigor es cada uno de nosotros, todos. Una de esas máscaras que según Nietzsche hacen falta para revelar las atroces verdades.” (Sábato, 2001)

Bibliografía

Amigo, Roberto. (2010) Berni, A. Narrativas argentinas. Disponible en [Museo Nacional de Bellas Artes](#)

Ciuro Caldani, M. A. (1991). El Derecho y el arte. *Revista del centro de Investigaciones de Filosofía Jurídica y Filosofía Social*, 37-41.

Ernesto, S. (2001). *Pintura Argentina. Volumen 1*. Buenos Aires: Ediciones del Banco Velox.

Giunta, A. (2011). ¿De qué arte moderno hablamos cuando recorremos el MNBA? En A. Prosdociami, *El arte del siglo XX en el MNBA. Arte 1945-2010* (págs. 974-993). Buenos Aires: Arte Gráfico Editorial Argentino.

Gombrich, E. (2012). *La historia del arte*. Phaidon.

Gombrich, E. (2015). *Variaciones sobre la historia del arte. Ensayos y conversaciones*. Buenos Aires: Edhasa.

Innerarity, D. (2009). La sociedad de la Innovación. En A. I. Gurrutxaga, *¿Cómo es una sociedad innovadora?* (págs. 18-42). Zamudio: Innobasque.

Proyecto Cultural Arte para todos (2001), Pintura Argentina. Antonio Berni. Buenos Aires: Ediciones Banco Velox

Portela, J. G. (2008). *Una introducción a los valores jurídicos*. Buenos Aires: Rubinzal Culzoni.

Zuleta Puceiro, E. (2014). *Elementos de Teoría del Derecho. Materiales para su estudio*. Buenos Aires: Abeledo Perrot.

Las relaciones laborales, una mirada al trabajo del futuro.

Adrian Gustavo Choren¹⁴⁶

La formación en el mundo académico del derecho ya empezó a tener fuertes transformaciones en sus programas de estudio, temas que se imponen hoy, en la educación del futuro, requiere cambios estructurales para formar a las nuevas generaciones en los nuevos empleos que van a aparecer en los próximos 30 años. También pensar en los que van a desaparecer y en los que tendrán que readaptarse o reinventarse con la llegada de la Revolución 4.0. El derecho laboral, hoy más que nunca, tiene que interactuar con otras disciplinas para poder abordar las nuevas tendencias que exigen una formación más profunda en temáticas de cambio permanente, para dar solo un ejemplo, la **ley de teletrabajo 27.555** vino a cubrir aspectos legales de la vida cotidiana laboral que se masificaron a partir de la llegada de la Pandemia. El trabajo desde la casa, generó no solo un nuevo re-ordenamiento social sino una nueva forma de comunicarnos, aprender, enseñar, comprar, investigar y relacionarnos maximizando el uso de los medios de tecnología de información comunicacional (TICS).

Hoy en los ámbitos del trabajo y la enseñanza, ante tantos cambios que traen fenómenos como estos, se reflexiona sobre esta pregunta ¿el futuro del trabajo o el trabajo del futuro? El futuro no solo es motivador para muchos sino que nos genera nuevos interrogantes y panoramas de incertidumbre. ¿Estaremos preparados para este horizonte que se agiganta cada día más como una bola de nieve que absorbe todos los ámbitos de la vida? La educación es la clave a esta pregunta, necesitamos esfuerzos para poder abordar los nuevos paradigmas de aprendizaje-enseñanza que se vienen. Las nuevas formas de pensar y re-pensar los cambios son tan rápidos y estrepitosas que no nos da tiempo a formarnos en estos nuevos contenidos. Si imaginamos el empleo y la educación con una mirada a largo plazo tenemos que si o si asociarlo con tres palabras mágicas: **El medio ambiente, la tecnología y la digitalización.**

El medio Ambiente

«Sólo después que el último árbol sea cortado, sólo después que el último río haya sido envenenado, sólo después que el último pez haya sido atrapado, sólo entonces nos daremos cuenta que no nos podemos comer el dinero»

Jefe Indio NoahSealth

El empleo verde es considerado hoy como el empleo del futuro donde todas las labores relacionadas íntimamente con el MEDIO AMBIENTE tendrán una importancia en el crecimiento y desarrollo de las Comunidades de un país determinado. Los trabajos serán pensados en óptica sustentable dando oportunidades para potenciar las energías renovables, el consumo responsable, los estudios de impacto ambiental, la economía circular, la reducción, reutilización y recolección de los residuos, la educación ambiental, la generación de nuevos oficios relacionados con la ecología, entre otros. No solo el mercado pensado entre la conjunción de la oferta y la demanda pedirán cambios radicales en la formación del alumnado en los claustros universitarios en temáticas amigables con el medio ambiente sino que será para las generaciones futuras una urgencia ante el avance de problemáticas mundiales como desertificación y cambio climático. Solo con leer y analizar los objetivos del desarrollo

¹⁴⁶ Profesor de Ciencias Jurídicas para nivel medio y superior (UBA), Abogado con orientación en derecho laboral (UBA), Magister en derecho del trabajo y Relaciones Laborales Internacionales (UNTREF), Realizando un Doctorado en Ciencias Jurídicas en la Universidad de Morón, Investigador del INTI (Instituto Nacional de Tecnología Industrial), Docente en varias universidades UTN, UCES, UNC. Autor de varias publicaciones en temáticas de sustentabilidad (Autor del Libro las relaciones laborales, una mirada al trabajo del futuro).-

sostenible de la ONU (Organización de Naciones Unidas) nos daremos cuenta que ese es el camino. En este camino es importante remarcar un hito importante para el país como es el plexo normativo sancionado el 3 de Junio de 2021 llamada Ley de Educación ambiental Integral de la República Argentina bajo el N 27.621.

En esta legislación de avanzada que mejora y hace aportes sustanciales al derecho ambiental, el tema educativo nuevamente toma una fuerza importante al definir Estrategias Nacionales de educación integral ambiental (ENEAI), también les da a las Universidades Nacionales una herramienta muy interesante como es la ENSUA, la misma cita:

Estrategia Nacional para la Sustentabilidad en las Universidades Argentinas (ENSUA): es parte de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENEAI) y tiene como objetivo promover la gestión en las universidades públicas y privadas de todo el territorio nacional, a los fines de que dichas instituciones tengan herramientas para decidir incorporar la dimensión ambiental en todos los ámbitos que hacen a la vida universitaria, desde lo curricular a la gestión edilicia, la extensión y la investigación, con miras a la construcción de una cultura ambiental universitaria.

Otras temáticas que toca la legislación protectora de nuestra casa común son diversos principios para interpretar y abordar la temática ambiental: a) Abordaje interpretativo y holístico: Respeto y valor de la biodiversidad c) Principio de equidad d) Principio de igualdad desde el enfoque de género e) Reconocimiento de la diversidad cultural f) Participación y formación ciudadana g) El cuidado del patrimonio natural y cultural h) La problemática ambiental y los procesos socio-históricos i) Educación en valores f) **Pensamiento crítico e innovador** k) El ejercicio ciudadano del derecho a un ambiente sano

La formas de aprender y enseñar ya tiene intrínseco esto de poder tener una mirada del derecho y otras disciplinas como complementarias y con un enfoque holístico. Los profesores del futuro tendrán que formarse en varias carreras para poder tener amplios y variados conocimientos que le permitan dar una clase frente a una generación que tiene al multi-especialidad como eje para conseguir un buen empleo. La apertura de mente para poder buscar nuevas alternativas a los modelos acabados de maximización de la riqueza por agotamiento y extracción de recursos naturales tendrán que ser reemplazado por otras formas de producción.-

j) *Pensamiento crítico e innovador: debe promover la formación de personas capaces de interpretar la realidad a través de enfoques basados en la **multidisciplinariedad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad** y en la incorporación de nuevas técnicas, modelos y métodos que permitan cuestionar los modelos vigentes, generando alternativas posibles.-*

Algunas de las profesiones del futuro en el marco de la sustentabilidad

Ingeniero en medio ambiente Consultor en Medio Ambiente

Licenciado en Ecología Gerente en Sustentabilidad

Analista en consumo de energías renovables

Auditor ambiental Instalador de Paneles Solares

Nuevas tecnologías

*“Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre”
Paulo Freire*

Otra de las palabras claves es el avance de la tecnología, la misma es una realidad cada vez más cercana que impone varios factores que deber ser analizados para la reconversión de empleos. Estos factores son la capacitación permanente del capital humano en innovación, el aprendizaje permanente desde el nacimiento hasta la muerte y el avance de la tecnología. En muchos países, la tecnología también creará muchos nuevos trabajos para personas altamente calificadas. Esto abre nuevas oportunidades laborales para aquellos trabajadores que se formen y transformen sus aptitudes profesionales en nuevas habilidades y competencias. Las

incumbencias y campos de acción que más van a crecer y se van a desarrollar son la domótica, programación, diseño y construcción de dispositivos informáticos, el diseño de diferentes Apps, pensamiento de inteligencia artificial, etc. La formación en el derecho tendrá que incluir en su planificación pedagógica temática cercanas a lo descrito para no quedar desactualizada con la realidad.

Leyes como la 27.555 (régimen legal del contrato de teletrabajo), sancionada en el año 2021, que reguló muchos ámbitos que había un vacío legal importante es un ejemplo para los nuevos cambios en la legislación del futuro. La realidad de muchos trabajadores nómades digitales es una realidad que va a necesitar tener marcos jurídicos internacionales que regulen la actividad del trabajo remoto en un mundo globalizado cada vez más interconectado y donde la inmediatez de la información es una constante en el cambio de era. La educación tendrá que tener una fuerte transformación digital para poder aggiornarse a esta nueva realidad que nos toca vivir. En el campo del Derecho se tendrá que diseñar nuevas reglamentaciones para la práctica de las nuevas profesiones/oficios, esto es un desafío ya que esta todo está por hacer en este ámbito. Los marcos jurídicos de las actividades profesionales que se proyectan deberán tener una fuerte flexibilidad pero siempre marcando un horizonte de certidumbre, progreso y sobre todo desarrollo para nuestras comunidades.

Algunas de las profesiones del futuro sustentable

Ingeniero en robotización

Consultor en TICS

Analista programador

Auditor en seguridad informática

Instalador de mecanismos de automatización

TRABAJADORES NOMADES DIGITALES



Digitalización

“La digitalización no es una opción, es una realidad para aquellas organizaciones que pretendan garantizar su viabilidad futura”

Vicente Fajardo (Director General de Global Omnium)

Según la RAE (Real Academia Española) la digitalización es:

Convertir o codificar en números dígitos datos o informaciones de carácter continuo, como una imagen fotográfica, un documento o un libro.

Este fenómeno de digitalización impregna todos los ámbitos de la vida humana, el paso de lo analógico a lo digital hizo que nuestras costumbres cambiaran para siempre como leer un libro, ahora tenemos el EBOOK o firmar documentos que antes eran en papel ahora es con forma digital con firma electrónica entre muchas otras cosas. La abstracción de perder el objeto físico y transportarlo a la red hace que tengamos que modificar nuestras formas de mirar - actuar y también codificar nuestras actividades a este nuevo formato virtual.

Hoy desde la tablet o los celulares tenemos la costumbre de digitalizar todo, fotos, objetos, documentos, experiencias, viajes, comidas, etc. La digitalización como fenómeno se hizo parte de nuestra vida cotidiana. Es más con la caída de las redes del día 4 de Octubre de este año 2021, nos dimos cuenta que esclavo que somos a las redes sociales y a la comunicación por medio de mensajes. Ya algunos pensadores hablan que todo lo importante pasa en el mundo virtual y la realidad que no se muestra pierde interés. La digitalización es un fenómeno mundial, que vence todas las fronteras, y que se actualiza con una velocidad nunca antes experimentada. La aparición de la automatización de actividades laborales/educativas y el surgimiento de las diferentes Apps hacen que este sea un nuevo mundo. La formación que se da en las Instituciones educativas también tiene que repensarse con este nuevo enfoque digital, sino como KODAK, con las fotos en papel de cuando éramos chicos, también vamos a tender a desaparecer como educadores.

Por último cabe señalar que el futuro del empleo y la formación tal como la conocemos se ponen en crisis ante esta realidad de transformaciones permanentes en el ámbito educacional, socio-cultural y laboral, la revolución 4.0¹⁴⁷ como fueron las otras revoluciones, llegó para quedarse. Se necesitan políticas públicas proactivas de los Estados para elaborar planes de capacitación a largo plazo, que los sindicatos y las empresas trabajen en conjunto y tomen medidas eficaces en la temática, y que el Sistema educativo Argentino público y privado ponga todo su interés en el actualización de su programa de estudio con temáticas referidas a la robótica, el medio ambiente y la digitalización, esto implica cambiar o modificar métodos de enseñanza-aprendizaje, crear diferentes herramientas pedagógicas e incrementar tecnología para adecuarse a esta nueva realidad. El rol de las Universidades en esta temática es imprescindible ya que tiene el rol de formar para transformar siempre desde una mirada actual, humana y con prospectiva. Según la OIT¹⁴⁸, como consecuencia del Acuerdo de París sobre cambio climático perderían en el mundo 6 millones de empleos pero a su vez se podrían crear 24 millones, depende de nosotros poder estar preparados y aprovechar las oportunidades...la transformación...empieza desde el aula...

¹⁴⁷ La primera revolución fue la del Vapor, la segunda la llegada de la electricidad, la tercera la informática y ahora estamos viviendo la cuarta con la llegada del pensamiento artificial, la interconectividad y la robotización. En todas, los habitantes tuvieron una gran resistencia a amoldarse a lo que se planteaba en cada etapa.

¹⁴⁸ Organización Internacional del Trabajo

Técnicas útiles de la enseñanza del inglés para entornos virtuales en derecho.

Paola Karina García Rivera.

Introducción

La educación a distancia no es una novedad. Por ejemplo, antes del periodo pandémico y post pandémico, algunas universidades ya habían creado propuestas de programas completamente virtualesⁱ y otras ya estaban en proceso de desarrollar sus cursos virtuales de forma masiva.ⁱⁱ Sin embargo, la forma vertiginosa en la que fuimos inmersos en ella durante los pasados años han acelerado varios procesos. La adaptación en dicho escenario requirió flexibilidad, creatividad y adaptabilidad junto a la capacidad de generar o desarrollar destrezas que no necesariamente estaban en uso en las aulas presenciales.

La enseñanza del Derecho ha tomado más tiempo en llegar a los entornos virtuales. Las razones pueden ser numerosas y requerirían de un análisis y una recolección de datos que exceden el propósito de este texto. Aun así, me propongo compartir una experiencia personal que me hizo cuestionar la forma en que planificaba y ejecutaba las clases de Derecho en los nuevos entornos virtuales.

Enseñanza del inglés como segundo idioma

En el 2019, tomé la decisión de empezar a enseñar inglés como segundo idioma en una empresa privada. Mis estudios académicos siempre estuvieron orientados al Derecho, pero mi pasión por el contexto de la enseñanza me motivó a darle una oportunidad. Los retos que encontré en este ámbito eran nominales -los nombres propios de las estructuras lingüísticas que estaba enseñando- y sobre las técnicas desarrolladas a través de los años para este tipo de entornos de enseñanza.

Rápidamente tuve que buscar educarme al respecto y absorber formas que no tenía integradas a través de la enseñanza del Derecho. En la enseñanza del inglés como segundo idioma es común el entorno virtual y, más bien, se incentiva este tipo de plataformas para un mayor alcance del idioma a quien lo demanda. Como parte de la formación que completé, tuve que incorporar la relevancia de elementos previamente no considerados ante una pantalla digital.

Técnicas de enseñanza del inglés como segundo idioma en entornos virtuales

La enseñanza del inglés como segundo idioma en entornos virtuales está muy desarrollada y estudiada, por lo que resumo algunas de las técnicas de enseñanza relevantes a este texto.

TPR ('Total Physical Response')ⁱⁱⁱ

En primer lugar, la limitación del espacio de movimiento en un entorno virtual y ante una pantalla digital convierten al cuerpo en una de las principales herramientas para transmitir el conocimiento. Esta técnica propone que todo el cuerpo debería transmitir la idea: manos, cara, tono, etc., así como cuando aprendimos de pequeños mirando a nuestro círculo cercano. Es por esto, que la 'respuesta física total' se enfoca en la enseñanza de un segundo idioma en niveles primarios, pero no necesariamente se limita a ésta.^{iv}

ICC ('Intercultural Communicative Competence')^v

Por otro lado, los gestos o ademanes que hacemos con las manos en una clase virtual sincrónica importan. Cuando se transmiten de una cultura a otra, la interpretación puede generar disfunciones en la comunicación. Lo mismo en el caso de diferencias en la crianza o

entre trasfondos o vivencias diferentes. Por lo tanto, al momento de enseñar un segundo idioma, se debe ser sensible a las diferencias culturales inmiscuidas en el evento comunicacional que se suscita entre maestros y estudiantes desarrollando una competencia comunicativa intercultural.^{vi}

CCQ ('Concept Checking Question') & ICQ ('Instruction Checking Questions')^{vii}

Ahora bien, puede ser necesario que durante una clase virtual sincrónica haya que hacer preguntas para corroborar que los estudiantes están entendiendo el contenido o las instrucciones de los ejercicios asignados. Esta técnica propone no utilizar preguntas tradicionales como lo son las preguntas cerradas, por ejemplo: ¿entienden? ¿van entendiendo? ¿me siguen? Sino hacer preguntas utilizando el contenido: ¿por qué no puedo caminar por el pasillo? ¿terminé de completar la acción antes o después de sonar el timbre? La idea es que el estudiante se vea en la necesidad de utilizar los conceptos en la respuesta a la pregunta corroborando así su comprensión.

TTT ('Teacher Talking Time') & STT ('Student Talking Time')^{viii}

Por último, es de especial relevancia el tiempo que cada uno habla en el entorno virtual durante una clase virtual sincrónica. Dependiendo de los estilos de enseñanza, se requerirá más o menos participación del estudiante. Por lo que el tiempo dedicado a esta interacción puede fluctuar dependiendo el contenido a discutirse, el tipo de clase planificada, el entorno en el que se dicta la clase, el objetivo que pretende la clase o cualquier otro elemento que pueda generar que una de las personas involucradas en la situación comunicacional hable más que las demás.

Compatibilidad de las técnicas con la enseñanza del Derecho en entornos virtuales

La mención de dichas técnicas de enseñanza del inglés como segundo idioma permite proponerlas como técnicas de enseñanza posibles en el contexto de la enseñanza del Derecho. El hecho de compartir el equipamiento, como la computadora, la cámara, las plataformas y otros elementos, hace relevante la propuesta de otras disciplinas más desarrolladas en este contexto. En mi caso, propongo las técnicas de enseñanza sugeridas para la enseñanza del inglés como segundo idioma.

En este sentido, podemos destacar que, para los estudiantes, estudiar Derecho, sin haber tenido un previo contacto con la disciplina, les puede parecer un idioma nuevo. Por ejemplo, lo fue para mí. Por esto, cualquier situación comunicativa en el contexto educativo puede requerir de una *competencia comunicativa intercultural*. Tanto el equipo docente como los estudiantes pueden provenir de contextos culturales diferentes; concebidos estos contextos culturales como un agrupamiento de todas las vivencias que puede experimentar una persona antes de su paso por el entorno donde coincidimos, ya sea presencial o virtualmente.

Asimismo, las preguntas que utilizamos para interactuar con los estudiantes cobran mayor relevancia en un entorno donde la percepción de lo que le sucede al estudiante se ve limitada por un recuadro provisto por una cámara digital y a lo que comunique física o verbalmente a través de ella. De ahí la importancia de utilizar *preguntas que sean sobre el contenido del material o preguntas sobre comprensión de las instrucciones* para algún ejercicio a ser realizado en durante la clase virtual sincrónica.

Por otro lado, en los entornos virtuales, el cuerpo se vuelve una herramienta esencial dado que todo el movimiento debe proyectarse a través de la parte superior del torso. Las

manos, los gestos, las miradas, las sonrisas y todo lo demás que transmitimos (*'respuesta física total'*) es percibido por los estudiantes y resignificado para su experiencia educativa. Ya sea un estudiante que presta toda su atención o quien pueda estar realizando otras tareas desde su aparato digital durante el horario de la clase.

Nuestra capacidad de generar interacción y atención en un entorno virtual requiere de la acción del docente y de su creatividad, pero también de la participación del estudiante. Por tanto, su opinión, respuesta y su acción en la clase virtual sincrónica deberían cobrar protagonismo si es nuestra intención convertirlo en un entorno participativo. De tal manera que, en este entorno, el *tiempo que cada uno habla* o que le permitimos al estudiante hablar, preguntar o simplemente interactuar, son de vital importancia para generar un ritmo durante la clase virtual sincrónica y una adquisición de conocimientos de forma más activa.

Elementos adicionales para considerar en la enseñanza del Derecho en entornos virtuales

Existen también otros elementos relevantes al momento de enseñar en entornos virtuales más allá de las técnicas de enseñanza mencionadas.

***Adecuación comunicativa ('Graded Language')*^{ix}**

Por ejemplo, dependiendo de la complejidad del tema o de los conceptos a discutirse, podría significar que tenemos que adaptar su discusión a un lenguaje que el estudiante pueda entender en el nivel en el que está de la carrera. Las consideraciones lingüísticas del contexto del estudiante permiten establecer un plano común. Sin embargo, al hacerlo, no debemos perder de vista el nivel educativo del que somos parte y la función de la carrera de grado -por ejemplo- para los niveles posteriores en el aprendizaje.

Entonación

Así también, el tono que se utiliza al enseñar puede ayudar al estudiante en su asociación del conocimiento con lo discutido en la clase virtual sincrónica. Especialmente, entre el momento de discusión sobre los conceptos en clase y los momentos de distención para recapturar la atención del estudiante. Por lo tanto, en una clase virtual sincrónica, podríamos diseñar varios momentos, necesitando indefectiblemente alguno para pausar y reconectar las ideas para monitorear o percibir si el estudiante ha ido comprendiendo lo discutido.

Cantidad de Estudiantes

Se ha recomendado que las clases virtuales sincrónicas sean de grupos pequeños para poder generar interacción y crear *rapport* de manera más eficiente a falta de un contacto presencial. Sin embargo, en los niveles universitarios es casi imposible limitar la cantidad de estudiantes que son parte de una clase a ese número reducido que podría facilitar el diálogo. Por lo que podría ser útil interactuar con ellos de forma específica: utilizar el apellido o nombre de la persona o del grupo al que han sido asignados, para así acotar el llamado de atención al estudiante y no generar que todos hablen a la vez. El uso del apellido, el nombre o de la función de 'levantar la mano' le permite al docente y al estudiante interactuar entre sí, escucharse, dialogar, opinar y así afianzar el conocimiento. Los entornos virtuales proveen una ventaja en la manera que manejamos la participación del estudiante y muchas plataformas tienen integradas formas de hacerlo posible.

Espacio de la imagen

Otra forma de aportar a este entorno virtual es teniendo consciencia del limitado espacio del que se dispone en una pantalla digital. Al hacerlo, el docente logra anticiparse y preparar estrategias para utilizarlo de manera eficiente. Dado que, en el aula presencial, no se limita la capacidad de movimiento de esta forma, puede ayudar practicar sin audiencia para que el cuerpo se acostumbre al espacio del recuadro generado por la cámara digital. También, es útil preparar el entorno que rodea al docente en el lugar físico donde se encuentra, por ejemplo, teniendo un reloj o un esquema de conceptos importantes de los temas a ser discutidos. A medida que el docente se siente más cómodo en el espacio, mejor puede ser la experiencia en un entorno virtual.

Fondo

A dicha comodidad, aporta que el fondo y lo que nos rodea genere la sensación que se desea transmitir al estudiante. Por ejemplo, se recomienda no estar a contraluz para que los estudiantes puedan ver las reacciones del docente a medida que avanza la clase. También facilita la comodidad tener una pared de fondo que no llame la atención y aporte a la concentración del estudiante. También se recomienda poner el aparato digital en un lugar estable para no tener que acomodarlo durante la clase virtual sincrónica.

Conclusión

La enseñanza del Derecho en entornos virtuales todavía tiene camino por recorrer. Sus formas están basadas en la presencialidad y probablemente en un modelo que con el tiempo podría ir desgastándose ante la necesidad de lo audiovisual por las nuevas generaciones. Las interacciones sociales han cambiado, la educación ha ido cambiando y, de la misma manera, la enseñanza del Derecho ira mutando ante los nuevos retos.

Todos los cambios requerirán la participación de todas las partes involucradas, tanto de la Universidad, como de los docentes y los estudiantes.

Pese a haber adquirido técnicas de enseñanza que me han ayudado a adaptarme de forma más rápida a los recientes cambios, creo que aún estamos en una transición. Algunas disciplinas, como la enseñanza de idiomas, en mi caso, la del inglés, ha resultado ser un entorno de crecimiento, flexibilización y creatividad. Los maestros han tenido que adaptarse a los entornos virtuales con técnicas de enseñanza, que, a mi entender, aportan a la situación comunicacional.

De la misma manera, la enseñanza del Derecho irá encontrando las técnicas de enseñanza que puedan facilitar la comprensión de nuestros contenidos en entornos virtuales. Para esto, la Universidad de Buenos Aires ha creado varios programas, por ejemplo, el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP), y ha provisto plataformas aptas para una transición a lo virtual. Los docentes iremos encontrando nuestras preferencias dentro del cambio. Algunos en lo presencial. Otros en lo virtual. Y, quizás, otros en ambos entornos con sus respectivas técnicas de enseñanza y herramientas didácticas.

Entiendo que es un momento en el que todos debemos aprender a convivir con los cambios, tanto tecnológicos como generacionales. Cambios que no necesariamente serán cómodos, pero que aun así albergan infinitas oportunidades en las que podemos conectar con el conocimiento y los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Bose, F. (2021). Development and challenges of teaching law and economics online. *The Law Teacher*. <https://doi.org/10.1080/03069400.2020.1862615>
- Howatt, A. P. R., & Smith, R. (2014). The History of Teaching English as a Foreign Language from a British and European Perspective. *Language & History*, 57(1), 75-95. <https://doi.org/10.1179/1759753614Z.00000000028>
- Lee, C. (2020, 28 de marzo). *Real learning in a virtual classroom is difficult*. Arstechnica. <https://arstechnica.com/staff/2020/03/a-crash-course-in-virtual-teaching-real-learning-achieved/>
- Rodríguez Jugo, M., & Bowles, C. (2020, 15 de abril). *Enhancing the Learning Experience through EdTech*. European EdTech Network. <https://eetn.eu/case-study/detail/Enhancing-the-Learning-Experience-through-EdTech>
- Schiano, B., & Andersen, E. (2017, 25 de mayo). *Teaching with Cases Online*. Harvard Business Publishing. https://s3.amazonaws.com/he-product-images/docs/Article_Teaching_With_Cases_Online.pdf
- Orlando, M.T. (2011). *How to teach English to Spanish Speakers*. Editorial Colegio Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires.
- Pérez Lindo, A. (2012). *Competencias Docentes para el Siglo XXI*. Tinta Fresca.
- Schiano, B., & Andersen, E. (2019, 29 de marzo). *8 Tips for Teaching Online*. Harvard Business Publishing. <https://hbsp.harvard.edu/inspiring-minds/8-tips-for-teaching-online> 1/8
- Suk Gersen, J. (2020, 23 de abril). *Finding Real Life in Teaching LawOnline*. The New Yorker. <https://www.newyorker.com/culture/personal-history/finding-real-life-in-teaching-law-online> 1/8
- Tusa, G. (2013, 5-6 de abril). *El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes con actividades diseñadas para la pizarra digital* [Ponencia presentada]. Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera, Budapest, Hungría. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/35_tusa.pdf

Juicio por jurados, espacio de pedagogía social y construcción ciudadana.

Griselda Iglesias¹⁴⁹

¿Quién nos enseña que somos capaces de responder? Alguien que nos toca la puerta.

Si nadie nos toca nunca sabríamos que podemos responder.

Se trata de formar un ciudadano ético, lo cual quiere decir, un nosotros, que en la relación con el otro se absuelve de la relación.

Carlos Cullen

I. Presentación

En esta oportunidad se intentará abordar aportes teóricos de diversos autores que abordan enfoques y propósitos de la educación ciudadana y vincularlos específicamente con la construcción de ciudadanía emergente de la participación como jurados en “juicios por jurados”.

La participación de los ciudadanos en las decisiones judiciales genera desavenencias sobre su inclusión en un ámbito “técnico” del Poder Judicial, ya que mediante las decisiones de este se consagran concepciones políticas sobre el Estado, la sociedad y el rol del Poder Judicial frente a la ciudadanía, entre otros.

A lo largo de los últimos años, varias provincias argentinas comenzaron procesos de cambio para adaptar sus procedimientos judiciales al enjuiciamiento mediante juicios por jurados, persiguiendo el mandato constitucional datado en 1853 (artículo 118 de la Constitución Nacional). Contamos con incipientes modificaciones e incorporaciones del juicio por jurado en los procesos penales de nueve provincias argentinas. A partir del análisis de sus funcionamientos podríamos conocer su efecto en la ciudadanía y su posibilidad ética.

Entonces es muy posible que la práctica de juicios por jurados permita una formación para intervenir en la realidad para transformarla, participando así en la construcción de ciudadanía y para fomentar capacitaciones con estrategias individuales y colectivas que intentan afrontar los problemas que se encuentren y buscarle solución desde una perspectiva democrática (Cullen: 2007).

Como conceptos centrales para la discusión teórica se encuentran: formación, ciudadanía, construcción ciudadana, pedagogía social, educación social, rol del jurado en juicios por jurados y democracia.

II. Aportes teóricos

El juicio por jurados, puede ser considerado un componente jurídico básico de la educación ciudadana remitiendo al análisis de los instrumentos legales que regulan la vida social. La

¹⁴⁹ Abogada (UBA), Profesora en Ciencias Jurídicas (UBA), Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO), Doctoranda en Educación (UNTREF, UNLA, UNSAM), profesora de Teoría General del Estado (UNDAV).

educación ciudadana es necesaria para poder identificar los principios normativos y conjunto de valores de cada individuo en cuanto a sujeto político que constituye la sociedad. Del mismo modo, la Constitución Nacional, los tratados internacionales y las leyes son parte de la educación impartida en las escuelas y forman parte de la educación ciudadana.

Es indispensable analizar las posibilidades de intervenir en la esfera pública y en la comunidad política, utilizando herramientas y alternativas, ya que un sujeto que participa y forma parte de la vida democrática de su sociedad está más habilitado a transformar la realidad social.

Como también, puede ser parte de análisis como componente político que refiere a la reflexión sobre el propio poder y las posibilidades de intervención colectiva en la transformación de la realidad social. Este componente reúne el análisis de los diferentes modos de participación popular en las decisiones públicas, la lectura de oportunidades históricas y alternativas de acción. ¿Cómo se cambia una sociedad? ¿Qué herramientas tenemos para incidir en las decisiones que afectan a nuestra comunidad? ¿Qué cursos de acción se han explorado en otros contextos? ¿Qué movimientos sociales se despliegan en el mundo contemporáneo y cómo actúan? (Siede, 2013).

La práctica pedagógica debería estar circunscripta a una crítica constante en el ámbito teórico y práctico tendiente a un proyecto político pedagógico (Siede, 2013).

El juicio por jurados como componente jurídico y político, es uno de los aspectos que se puede analizar desde la educación ciudadana, que como explica Isabelino Siede en nuestro país estamos lejos de haber construido bases sólidas para la educación ciudadana y que por eso necesitamos abrir espacios de intercambio, proyectos de investigación y acumulación de experiencias para la construcción argumentativa de horizontes hacia los cuales avanzar y el ensayo de criterios y mecanismos para la marcha (Siede, 2013).

El sistema de juicio por jurados implica una participación de la ciudadanía con aspectos cívicos y cotidianos, emocionales y cognitivos. Una tarea de compromiso y responsabilidades cívicas producto de la convivencia y existencia humana. “Cómo podemos seguir hablando de prevención general y tantas palabras genéricas que utilizamos cuando tenemos un descuido de todos los mecanismos reales, sociales, de transmisión de valores, símbolos, de actos de esa naturaleza. El jurado nos viene a traer eso. La diferencia cultural que hay entre un juicio por jurados en términos de manejo de emociones, de manejo de valores, de expresividad y comunicación social, es enorme (Binder, 2021).

La pedagogía social y la educación social tienen el compromiso de defender lo cívico y la ciudadanía, los derechos y deberes inherentes a la capacidad de elegir; pero también, la posibilidad de resolver conflictos, ejercer la tolerancia y la solidaridad, afirmar las convicciones éticas y morales, vigorizar la democracia cultural y la participación social, apreciar la paz, contribuir a la formación e inserción laboral, y poner en valor el respeto al medio ambiente y la diversidad cultural.

Se considerarán distintos abordajes para la enseñanza frente a las experiencias de contenido ético político que se presentan en la sociedad. Dichas experiencias postulan a la enseñanza como un espacio de “provocación cultural” (Siede, 2013), la cual tiene por objeto un conjunto de vivencias que nos hacen personas en sociedad luego de traspasar la institucionalización escolar y el hogar familiar. Para contener a esas vivencias, la pedagogía que se interese por ellas debe ser una pedagogía social (Caride y otros, 2015), teniendo en cuenta que no se refiere a la educación de un individuo aislado sino a aquel que vive en una comunidad.

La pedagogía y la educación se vuelven “social” cuando enfatizan la necesidad de observar las realidades sociales como una forma de reconocer e incentivar la misión educadora de la sociedad, con las múltiples oportunidades que en ella se habilitan para un mejor desarrollo personal y colectivo. Pero también, como un modo de elogiar el potencial socializador, envolvente y convivencial de la educación, optimizando el quehacer pedagógico de una extensa red de ámbitos y agentes a los que animan ideales y finalidades sociales. Una pedagogía y una educación social tienen como finalidad cohesionar a personas y sociedades en torno a iniciativas y valores que promuevan una mejora significativa del bienestar colectivo, y

por extensión de todas aquellas circunstancias que posibiliten su participación en la construcción de una ciudadanía más inclusiva, plural y crítica (Caride, 2003).

La pedagogía social y la educación social, fijan su atención en la dimensión social, cultural, política, cívica, etc., de quién y con quien actúa, dónde, por qué y para qué lo hacen; es decir, de los contextos y de quienes los protagonizan como sujetos o agentes de una determinada práctica educativa, sin que ello suponga que sean catalogados como alumnos, estudiantes, destinatarios, usuarios, beneficiarios, clientes, etc. (Caride, 2003). La pedagogía social sería el ámbito de análisis de los juicios por jurado.

De ese modo, la pedagogía social se presenta como una disciplina teórica – práctica dirigida a la educación de todas y cada una de las personas que viven en una sociedad, utilizando estrategias metodológicas específicas vinculadas a la prevención, asistencia, inclusión y cohesión social, tanto de quienes se encuentran en situación de dificultad, vulnerabilidad y/o riesgo social, como de quienes están en situaciones “normalizadas”.

Explica Caride (2003) que la pedagogía social estudia, analiza y propone modelos de educación social, que lee sus prácticas y las interpreta en sus coordenadas epistemológicas, sociales, culturales, políticas, económicas, históricas, pedagógicas, metodológicas, comparadas, etc. Por su parte, la educación social alude a un amplio repertorio de prácticas educativas, que, teniendo como soporte diferentes procesos y realidades sociales, tratan de afrontar necesidades y problemas que surgen de la vida cotidiana, desde la infancia hasta la vejez, apelando a derechos y deberes inherentes a la condición ciudadana. Entonces, si la educación social se desvela en el acto de educar y educarse en sociedad la pedagogía social lo hace en los modos de inducir, proponer, explicar o interpretar sus procesos y realidades.

Una vertiente del Juicio por Jurados permitiría repolitizar los diversos campos de la experiencia humana que se encontraban “despolitizados” (Antonio Campillo) por la teoría y la práctica política de nuestro país.

La pregunta que surge es: ¿cuál es el ciudadano que participa en el juicio por jurados? considerando que un ciudadano es un individuo que pertenece a una comunidad política, es decir, una persona que disfruta de las prerrogativas y que asume las responsabilidades vinculadas a esa pertenencia. Aristóteles definía la ciudadanía relacionándola con la posibilidad de ser elegido para desempeñar una función pública (del mismo modo que nosotros podríamos definirla como la posesión del derecho al voto): en sentido estricto, la mejor definición del ciudadano es aquella que lo considera como al hombre que se ocupa de la administración de justicia y del cumplimiento de las funciones políticas. (Walzer, Michael. “Guerra, política y moral”. Paidós I.C.E/ U.A.B. Pág. 153 y 159).

Según Michael Walzer, la ciudadanía y la participación política tendrían sus momentos, que podrían ser más variados y más numerosos que los presentes, de modo que incluso los ciudadanos modernos, actualmente absortos en su actividad privada, muy bien podrían llegar a considerar que esos momentos les hacen felices.

III.- Para finalizar

Explica Isabelino Siede, que, como construcción de lo público, “la sociedad demanda a la escuela que forme personas íntegras y buenos ciudadanos, que eduque para la vida plena de cada uno y de todos, y que lo haga conforme a su dignidad de persona y a las necesidades del mundo de hoy. Se trata de saber ser persona y sujeto social, saber respetar y valorar a los otros, el orden constitucional y la vida democrática, saber defender los derechos humanos y preservar el medio natural, saber analizar los aspectos morales de la realidad y vivirlos, para insertarse responsablemente en un mundo complejo y atravesado por transformaciones y crisis profundas.” (Siede, Isabelino A. 2013, p. 7).

En Argentina, ha constituido un lento proceso cultural comprender que la participación en juicios por jurados podría fomentar virtudes cívicas. La implementación del sistema de

enjuiciamiento por jurados en nuestro escenario federal puede designarse como una lucha por una justicia donde se fortalece el sistema republicano. La construcción y fortalecimiento de un Estado de Derecho requiere una justicia democrática y republicana.

Al día de hoy es posible ver experiencias exitosas de funcionamiento del juicio por jurados en las provincias argentinas. Podemos pensar a un futuro cercano, a modo de ejemplo, la intervención de cien personas por juicio, con acceso directo al poder judicial, y predecir su resultado a diez años respecto a la construcción ciudadana. La legitimidad de un poder judicial se construye con políticas públicas claras, sensibles y tangibles que logren materializar la educación social impartida a los ciudadanos durante el transcurso de sus vidas. El juicio por jurados es altamente componedor del tratamiento igualitario de las personas ya que pueden estar integrados por la diversidad ciudadana de cada territorio.

Puede pensarse al modelo de enjuiciamiento de juicio por jurados como política pública que se reproduzca con la labor del pueblo soberano, con la intervención de los campos en los que haya procesos de resignificación para en algún momento ver sus efectos. “Un posible desafío de la educación ciudadana actual puede ser la necesidad de una mayor conexión con los espacios públicos y como participar de forma activa en ellos” (Jara Piccardo, 2021).

IV.- Bibliografía

- Appiah, Kwame Anthony 2007, La ética de la identidad. Katz Editores.
- Campillo, Antonio. El concepto de lo político en la sociedad global. Universidad de Murcia. “Entre los procesos históricos de despolitización y repolitización de los diversos campos de la vida humana”.
- Caride, Juan Antonio y otros. De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. Perfiles educativos vol. 37 no.148 México abr./jun. 2015
- Cullen, Carlos. “Ciudadanía y educación. La pasión por aprender a convivir correctamente”.
- Cullen, Carlos. “Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación”. Casa de la Cultura. (2007) del Maestro Mexicano A.C.
- Hendler, Edmundo S. (2006). “El juicio por jurados. Significados, genealogías, incógnitas”. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editores del Puerto.
- Landau, Matías (2013) ¿Qué significa construir ciudadanía? Procesos históricos e ideales normativos.
- Siede, Isabelino A. (2013) Apuntes para pensar la educación en la ciudadanía del siglo XXI. En Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia. Octubre 2013.
- Walzer, Michael. (2001) “Guerra, política y moral”. Paidós I.C.E/ U.A.B.

Capacitar en discapacidad: una mirada multidisciplinaria.

Susana A. Parés.

Agradecimiento:

A las Autoridades de la Facultad de Derecho UNC alumnos y Ayudantes Alumnos por apoyar esta propuesta Opcional en la carrera de Abogacía, continuación de la tarea iniciada hace 10 años en la Práctica Profesional y a la UBA por ponderarlos.

DISCAPACIDAD: DESAFIO DEL SIGLO XXI.-

I.-Introducción:

EL informe de la OMS y del Banco Mundial del año 2011, señala la situación de inequidad que padecen las personas con discapacidad a nivel mundial, que ronda los mil millones, cifra en ascenso, causado por el envejecimiento poblacional, el predominio de algunas enfermedades invalidantes, etc.-

El estudio revela que las personas con discapacidad, además, complicaciones para el acceso académico, sanitario y servicios públicos en general, menor participación económica y tasas de pobreza más altas. A ello debe agregarse que las personas con discapacidad intelectual o sensorial padecen mayor discriminación y obstáculos que aquellas que tienen discapacidad motriz.-

A partir de ese diagnóstico y en orden a la vigencia- en distintos países- de la Convención de la ONU sobre los Derechos de las personas con discapacidad,(2006), y un hecho que referimos infra, nos propusimos desarrollar en la carrera de Abogacía la capacitación en cuestiones vinculadas a las personas con discapacidad.-

II.- Desarrollo:

Hace años, contamos en modo relato, la historia de una persona con discapacidad. Obtuvimos un Primer premio nacional y eso hizo que pensáramos en difundir lo relativo a los Derechos de las Personas en situación de discapacidad en la Facultad de Derecho con una mirada multidisciplinaria.-

Se hizo con óptimos resultados, en la Práctica Profesional, y continuó con la Opcional: CAPACITARSE EN DISCAPACIDAD. -

El objetivo siempre tuvo como finalidad, capacitar a los futuros operadores jurídicos, en lo relativo a la defensa de los derechos de las Personas con discapacidad.-

Promover que, esta formación sea con una mirada multidisciplinaria para que la perspectiva se sustente en una mirada integral e inclusiva de la persona.-

En la primera etapa se desarrolló con profesionales de la arquitectura, del deporte, del lenguaje, de abogados que ejercen en otros contextos. A modo de ejemplo defensores de personas privadas de libertad y tienen discapacidad.-

La propuesta tiene como objetivo a concretar, cuando vuelva la presencialidad, la realización de encuentros – con objetivos claros en cada caso- con estudiantes de: arquitectura, bio-ingeniería, pedagogía, deportes, ciencias de la salud.-

Esta idea se sustenta porque consideramos propicio que desde la etapa de construcción del conocimiento especializado, los alumnos realicen intercambio de opiniones, experiencias, miradas, análisis.

Partimos del criterio que en esa etapa el alumno universitario tiene mayor plasticidad para

intercambiar con el otro, aceptar la mirada desde otra perspectiva y ello puede ser claramente enriquecedor.-

III. EXPERIENCIA DE ESTA DOCENTE.-

Lenguaje. El primer abordaje en todos los casos- tanto en la Práctica Profesional, como en la Opcional-lo referimos a lo lingüística, o sea el modo en el que nos referimos a la discapacidad. -

Si hay una cuestión compleja es la de obtener un término o términos para referir a las personas con discapacidad. La palabra, expresada en cualquier modo es la forma de comunicación de las personas.-

Se puede arrancar desde el oscurantismo que asimilaba algunas situaciones con demonios, castigos ,etc. que continúa en el tratamiento peyorativo, despectivo, o ignorante y la instalación de vocablos tales como anormal, imbécil profundo, mogólico y un largo etcétera , señalando que algunos fueron generados desde categorizaciones realizadas por las ciencias de la salud y receptados por las leyes.-

Esto estableció un paradigma, sustentado en el lenguaje, con fuerte arraigo simbólico, con lo que se puede destacar que siendo el lenguaje una construcción social, los vocablos responden a ese patrón.-

De suyo el lenguaje es una construcción social, que se decanta y se fija. Este reflejo en diccionario de la RAE trae puntos de exegesis relevantes. Incorporaba como contrapartida el concepto de “normalidad”. Y de nuevo volvemos a lo que el diccionario define del vocablo como “natural”, que se ajusta a lo fijado de “antemano”. Lo que puede llevar a la idea – equivocada a nuestro criterio- que se podría llegar a concluir que habría un consenso social de lo que es “normal”, en determinada época, para determinados grupos, etc. El concepto cambia en la versión 2019, y refiere a “padece”, vida ordinaria. -

¿Se puede establecer un estereotipo de ser humano normal? Creemos que no. Habrá pautas de concurrencias estadísticas, mayoritarias, algunas consensuadas, pero unánime, no lo consideramos posible.-

En esta instancia el desafío puede consistir en poner de resalto el término “persona”, por encima de cualquier aditamento.-

El paradigma acerca de la discapacidad, fue cambiando y en la década de los años 60, surge con fuerza una voz que señala que nada debe hacerse sin la participación de las personas con discapacidad. Mientras tanto se usaron otras terminologías tales como personas con capacidades diferentes, extraordinarias, personas especiales, etc. Algunas claramente discriminatorias.-

Un hito importante lo constituye la Convención de los Derechos de las Personas con discapacidad sancionada por la ONU, tal como referimos ut-supra.-

La Convención fue ratificada por Argentina, sino que, además, conforme al doble sistema previsto por la Constitución Nacional (CN), tiene rango de norma suprema, con lo que su aplicación es de oficio. -

Instala el concepto de “Persona con discapacidad”, sin duda que en el punto habrá muchos desacuerdos, especialmente para quienes hoy, ya hablan de personas con diversidad funcional; pero lograr la Convención no fue sencillo, hay que consensuar con ideologías, conceptos, estructuras sociales, lenguajes y eso ha llevado años.

No obstante y usando principios de respeto y tolerancia, debe meritarse el esfuerzo que implica acordar con países diversos para lograr puntos en común que permitieran una normativa general.-

Participamos del ideario de hablar de **persona**, poner el acento firmemente en ello y en su caso, si resulta conducente, referir a las condiciones.

En distintas oportunidades las personas en situación de discapacidad, son las que expresan el modo en que quieren ser nombradas. Y sabiendo que probablemente haya distintas opciones y la variabilidad que resulte identificatoria a cada una.-

Otros objetivos: Nos propusimos formar recursos humanos con conocimientos específicos y aptitudes para desempeñar funciones en forma idónea- con la debida interiorización – en lo que implica la discapacidad en las personas, desde una perspectiva amplia.

Incorporar metodologías e instrumentos específicos para identificar los problemas que se enfrentan en relación a la tutela jurídica integral de las personas con discapacidad.

IV. METODOLOGIA:

Los contenidos se abordaron con distintos métodos, especialmente:

El Método del Conflicto aplicado a las Ciencias Sociales.-

-Simulación. –

ABP. Aprendizaje basado en problemas. -

V. Autoevaluación de la docente. Esta propuesta que nació desde el lenguaje, ha dado frutos que relatamos:

Cuando desarrollamos la actividad desde la Práctica Profesional, con la realización de sistematización normativa, los textos se enviaban a los municipios, porque propiciamos que los alumnos se conectaran con sus comunidades de origen a través de esta actividad.-

Sabemos que un joven- con una severa situación de discapacidad motriz- rindió sus tesis y se recibió de Arquitecto –utilizando el resumen normativo que realizaron ese año los alumnos de la Práctica.-

El material producido por los alumnos se ha enviado a bibliotecas y ONG, pero advertimos que era preciso organizarlo de otro modo.-

Este año los alumnos inscriptos fueron 100 y realizaron un trabajo final individual o en un grupo integrado como máximo tres alumnos.-

Las monografías están sistematizadas y se han elevado a las autoridades de la Facultad de Derecho.

Es relevante destacar que algunos alumnos, han realizado sus monografías sobre sus propias situaciones de discapacidad. -

Otros han hecho relevamiento en sus comunidades de origen sobre la situación de las personas con discapacidad. (Ej. Ch. Malal)

O han explorado haciendo entrevista y exponiendo la realidad que ven a su alrededor.-

Ello permite concluir con el siguiente texto:

El futuro no pertenece a aquellos que están satisfechos en quedarse donde están, y quienes inconscientemente no aprenden el significado de la esperanza, sino a aquellos que pueden pensar y actuar críticamente. Pero el futuro también pertenece a aquellos que pueden soñar; es a través de los sueños que la esperanza brinda sus alas, transportando nuestro

pensamientos y acciones desde donde el mundo es hacia el mundo de lo que podría ser”¹⁵⁰

Bibliografía sugerida a los alumnos:

Parés, Susana, Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Edit Babel-2016
Cba. - (edición gratuita- disponible en pdf)

<https://susana26pares.wixsite.com/discapacidad>

AAVV Derecho y Salud Mental- Una mirada interdisciplinaria

Tomos I y II- RubinzalCulzoni- 2020

Además los fallos y material que cada docente invitado incorpora.-

¹⁵⁰ MC LAREN, Peter: “Pedagogía crítica, las políticas de resistencia y un lenguaje de esperanza”,
Sociedad, cultura y educación, Madrid, Niño Dávila Editores, 1998, pág.253.

Fundamentos doctrinales del interrogatorio desde una visión interdisciplinaria en la formación de un profesional competente en derecho.

Lázaro Arturo Portal López.

Esta presentación es un alcance parcial de la investigación doctoral del autor que tuvo a su cargo el diseño y concepción integral del texto con un paradigma cualitativo –explicativo con preceptos pedagógicos, socioculturales y jurídicos, que tiene como objetivo ofrecer a los estudiantes y profesionales del derecho un conjunto de fundamentos doctrinales sobre la evolución histórica del interrogatorio desde una visión interdisciplinaria. Las limitaciones de esta investigación están caracterizadas por el desarrollo de la ciencia Criminalística y su integración a la disciplina de las Ciencias Penales y Criminológicas. Su originalidad deriva de la obra científica “Estrategia de preparación especializada para el desarrollo de habilidades en el proceso de interrogatorio.”¹⁵¹ Se utilizaron los métodos científicos teóricos y del nivel empírico el análisis de documentos para aproximarnos a su concepción teórica. Su impacto se ha centrado en la mitigación de las carencias formativas de los estudiosos del Derecho a través de talleres, conferencias, postgrado, diplomado y maestría desde la integración del conocimiento que se originan de las disciplinas en la carrera de Derecho, en específico la disciplina del Derecho Penal.

Palabras claves: Fundamentos doctrinales, interrogatorio, intradisciplinariedad y competencias.

La Universidad actual se aleja de los conceptos elitistas y tradicionales que van hacia la enseñanza repetitiva, carente de base experimental que son ajenos a las necesidades del desarrollo económico y social de la sociedad cubana. En la actualidad constituyen instituciones de Ciencia y desarrollo, donde se fortalece la formación de los futuros operadores del derecho, a partir de un enfoque histórico cultural que aporta nuevos métodos y formas de enseñanza, profundizando en la necesidad de mantener el vínculo con las instituciones del Estado, para lograr la búsqueda de las mejores alternativas para dar respuesta a los problemas en sus diferentes esferas de actuación que se puedan presentar; participando enérgicamente en su proceso de aprendizaje y apartándose de otras tendencias pedagógicas que unifican en un solo proceso la enseñanza y el aprendizaje como la participación activa del docente y sus estudiantes.(Portal L.A.2020)¹⁵².

Se fomenta la formación de valores, elemento que debe caracterizar cada operador del derecho y de otras ciencias. Por su complejidad el interrogatorio es un proceso que exige la relación con otras disciplinas, lo que le imprime un carácter interdisciplinario. De ahí la importancia de fortalecer el trabajo metodológico entre las asignaturas que tributan a esta diligencia de instrucción en el campo de las Ciencias penales y considerando necesario perfeccionar el contenido, la forma y métodos didácticos de enseñanza con el objetivo de dotar al estudiante de los contenidos y habilidades necesarias para interrogar y ampliar su

¹⁵¹ PORTAL L.A. (2016).Estrategia de preparación especializada para operadores del derecho en el proceso de interrogatorio.

¹⁵² PORTAL L.A. (2020). El proceso de interrogatorio en la fase preliminar de la Investigación en Colombia. Editorial. Editores Danalejas. Dikaia. Librería. Jurídica. ISBN: 978-958-48-8821-1. 2020. pág 15-17.

inserción hacia otras áreas del conocimiento como la carrera de Criminología y Criminalística, los estudios Socioculturales, Psicología, Periodismo y la Ciencias Médicas.

La pedagogía, la psicología, las ciencias penales, ciencias médicas, el periodismo, comunicación social y los estudios socioculturales no han apreciado al interrogatorio desde un enfoque basado en competencias profesionales y en el desempeño de un contexto comunicativo especial que integra la participación activa de diferentes categorías de sujetos. A manera de modelo se muestran las ciencias penales donde presentan a los acusados, víctimas, testigos, familiares y abogados, fiscales y jueces.

Esto demuestra que en la didáctica no se desarrolla este contenido desde un enfoque integrador e interdisciplinario y esa mitigada proyección no permite visualizar el alcance del interrogatorio en la investigación científica que puede transitar por los operadores del derecho, por las investigaciones socioculturales, como por las ciencias médicas (médico-paciente) por citar solo algunos ejemplos.

El interrogatorio posee particularidades que lo convierten en un proceso complejo, sistémico, con un conjunto de rasgos jurídico procesales y psicosociales que nos obligan a mirar más allá de su propia esencia investigativa, para identificar la mejor forma de ejecutar y pensar en la interdisciplinariedad como una de las vías pedagógicas para lograrlo, pues no es factible trabajar en este contexto desde una sola disciplina o área específica del conocimiento. En el ámbito de la investigación criminal de destacan otras ciencias como la criminalística, la psicología y el derecho entre otras.

En diversos escenarios se pueden afrontar problemas profesionales y sociales que, por su naturaleza, se manifiestan de una forma estrechamente relacionada al profesional o estudiante, quienes deben darle solución con capacidad creadora, iniciativa y compromiso con su profesión. Por tanto, concebir al proceso de interrogatorio desde una perspectiva interdisciplinar y conocer su estado actual se considera un factor importante para su evaluación y perfeccionamiento.

Las múltiples problemáticas del siglo XXI, tienen en común la complejidad y que ninguna de ellas puede abordarse desde el ámbito individual de las disciplinas, si no que se son desafíos transdisciplinario (Max-Neef, 2005)¹⁵³. Esto no generaría preocupaciones si la formación de capacidades en las universidades fuese acorde con tal reto, pero infortunadamente sigue dominando la enseñanza sectorizada, con pocas excepciones. Ciertos autores sitúan la interdisciplinariedad dentro de un conjunto de términos: multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad, y transdisciplinariedad (Zárate, 2007), que invitan necesariamente a una aclaración de conceptos y de términos:

La disciplinariedad es mono-disciplina, que representa especialización en aislamiento (Max-Neef, 2005); concierne más o menos a un sólo y mismo nivel de realidad, contraria a la transdisciplinariedad, que se interesa en la dinámica que se genera de la acción simultánea de varios niveles de realidad (Valle, 2005).

¹⁵³ MAX NEEF, Manfred A. (2004). Fundamentos de la transdisciplinariedad. Universidad de Chile.

La literatura está llena de diferentes definiciones de interdisciplinariedad y cada una de ellas asume las especificidades del contexto en que son usadas (Lattuca, 2001). La interdisciplinariedad puede verse como una estrategia pedagógica que implica la interacción de varias disciplinas, entendida como el diálogo y la colaboración de éstas para lograr la meta de un nuevo conocimiento (Van del Linde, 2007). De otro lado, Sotolongo y Delgado (2006)¹⁵⁴ la definen como el esfuerzo indagatorio y convergente entre varias disciplinas (en ese sentido, presupone la multidisciplinariedad) pero que persigue el objetivo de obtener “cuotas de saber” acerca de un objeto de estudio nuevo, diferente a los que pudieran estar previamente delimitados disciplinaria o multidisciplinariamente. Posada (2004), la define como el segundo nivel de integración disciplinar, en el cual la cooperación entre disciplinas conlleva interacciones reales; es decir, reciprocidad en los intercambios y, por consiguiente, un enriquecimiento mutuo¹⁵⁵. En consecuencia, se logra una transformación de conceptos, metodologías de investigación y de enseñanza. Implica también, a juicio de Torres (1996)¹⁵⁶, la elaboración de marcos conceptuales más generales, en los cuales las diferentes disciplinas en contacto son a la vez modificadas y pasan a depender unas de otras. La interdisciplinariedad cobra sentido en la medida en que flexibiliza y amplía los marcos de referencia de la realidad, a partir de la permeabilidad entre las verdades de cada uno de los saberes (Follari, 2007; Rodríguez, s.f.)¹⁵⁷.

La interdisciplinariedad se entiende como la articulación de distintas disciplinas para comprender y manejar situaciones de acomodación, tensión o conflicto explícito entre necesidades, las prácticas humanas y las dinámicas naturales condicionadas por el desarrollo cultural, político y económico, expresada en los procesos de globalización presentes en cada una de estas aristas del desarrollo humano.

Este concepto aparece por primera vez en 1973, y su creador es Wirtz¹⁵⁸, citado por Dogan (1994), ante, la Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos, que utiliza la expresión “Cruce de disciplinas”, y el instituto de Relaciones Humanas de la Universidad de Yale había propuesto el término “Demolición de Fronteras disciplinarias” que surge vinculado al hecho de evaluar y corregir los posibles errores y la esterilidad que se pueda presentar en un ciencia excesivamente compartimentalizada y sin comunicación interdisciplinar, la cual corre unido al hecho del criterio del trabajo fragmentado en los sistemas de producción social, es decir, a la separación entre el trabajo intelectual y manual, entre la teoría y la práctica, tal y como sucede entre los diversos puestos de trabajo del entorno laboral.

Es así como pretendemos formar al futuro profesional a partir de la integración de las acciones del ámbito laboral y el pensamiento flexible, crítico y creativo. Es necesario, además de los conocimientos propios de cada profesión, aprender habilidades, destrezas y actitudes que contribuyan al perfil integral de un profesional tales como: comprender la necesidad de trabajar en equipo para obtener mejor rendimiento y buenos resultados, tolerar la diversidad y mejorar la auto estima, entre otros importantes aspectos, pues el objetivo de la acción educadora es educar y orientar a nivel universitario y consiste en fomentar el desarrollo del

¹⁵⁴ SOTOLONGO codina, Pedro Luis y DELGADO Díaz, Carlos Jesús. (2006). La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Pág. 12

¹⁵⁵ POSADA Álvarez, Rodolfo. (2004). Universidad del Atlántico Colombia. Formación superior basadas en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. DOI: <https://doi.org/10.35362/...> 35 Núm. 1: Número especial.

¹⁵⁶ TORRES Naranjo, j., a. (Comp.) (1996). Ciudad educativa y pedagogías urbanas. *Aportes* 45. (Santafé de Bogotá: Dimensión Educativa).

¹⁵⁷ FOLLARI, R. (2005, Jun). La interdisciplina revisitada. *Andamios*, México, 1(2), 7-17.

¹⁵⁸ WIRTZ Louis, (1937). Cruces de disciplinas.

individuo como ser autónomo, capaz de comprender su entorno, situándose en él y actuando sobre él.

La adquisición de habilidades y competencias en el modelo tradicional de es muy conservadora y contribuye poco al logro de altos niveles de desempeño e innovación (Capper, 2001)¹⁵⁹. Actualmente los problemas desafían los modelos individualistas y tradicionales relacionados con las habilidades. El manejo y análisis en equipo de la información es más importante que llevarlos a cabo individualmente. Por tal razón, el trabajo colectivo es más trascendental que la contribución individual (Capper, 2001).

El profesional debe adquirir conocimientos de diferentes disciplinas y sobre esa base cognoscitiva, desarrollar un conjunto de habilidades y valores que lo conviertan en un profesional competente de acuerdo a las exigencias de su actividad profesional. Debe ser capaz de integrarlas en la práctica y dar solución a un problema profesional. Por la multiplicidad de factores influyentes y su integración epistemológica como un requisito esencial para interrogar, se considera al interrogatorio como un proceso interdisciplinar.

A modo de conclusiones, los fundamentos expuestos en el texto de esta presentación nos orientan a concentrarnos en el interrogatorio en la esfera de la investigación criminal y para lo cual es necesario una diversa relación y vinculación con las Ciencias Penales y con otras disciplinas que tributen a la formación de competencias profesionales.

Para la formación de las competencias profesionales de los estudiantes y profesionales del derecho se debe tener en cuenta la constante y vertiginosa transformación actual de la sociedad, el mercado del trabajo, los delitos y sus modus operandis, lo que demuestra la rapidez con la que los conocimientos se vuelven obsoletos. Es preciso entonces incorporar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en pre como en postgrado, competencias que les brinden esa capacidad de adaptación permanente al cambio y al mismo tiempo que los formen como ciudadanos comprometidos en su entorno social y profesional.

Por último destacar, que en la actualidad la educación basada en competencias se desarrolla en numerosos países. Entre ellos están: México, Argentina, Canadá, Francia, Alemania, Australia, Gran Bretaña, Brasil, Chile y otros de América Latina como Cuba, que integraron el proyecto Tuning en Europa a partir del 2001 y en América Latina en octubre de 2004. Este se convirtió en un espacio donde especialistas y profesionales de la educación reflexionaron sobre sus estrategias educativas con el objetivo de perfeccionar la educación superior y dar respuesta a los desafíos de los adelantos en la nueva sociedad.

Esto permite a las personas ser competentes para realizar acciones tanto sociales, cognitivas, culturales como laborales y productivas por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante, lo que se relaciona con los enfoques centrados en la ciudadanía donde se defiende el criterio de que las competencias para vida abarcan todas las esferas de la existencia humana y no se reducen sólo a las competencias laborales.

Referencias bibliográficas.

¹⁵⁹ CAPPER, Phillip (2001) "La competencia en contextos laborales complejos". En: Argüelles, Antonio y Gonczy, Andrew. Educación y capacitación basada en normas de competencias: una perspectiva internacional. México: Limusa.

- AGUIRRE Raya, Dalila. (2005). Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional. Revista Cubana de educación médica superior online.
- COLECTIVO DE AUTORES. (2002). Las competencias del profesional de la educación. Formato digital. La Habana.
- CAPPER, Phillip (2001) "La competencia en contextos laborales complejos". En: Argüelles, Antonio y Gonczi, Andrew. Educación y capacitación basada en normas de competencias: una perspectiva internacional. México: Limusa.
- FOLLARI, R. (2005, Jun). La interdisciplina revisitada. Andamios, México, 1(2), 7-17.
- FERNÁNDEZ Rodríguez, Berta. (1997). Temas de Didáctica. Compilación. Facultad de Ciencias de la educación. Universidad Pedagógica "Enrique J Varona". Pág. 55.
- FIALLO Rodríguez Jorge P. (2019). La interdisciplinariedad en la escuela: de la utopía a la realidad. Artículo en formato digital.
- MAX NEEF, Manfred A. (2004). Fundamentos de la transdisciplinariedad. Universidad de Chile.
- PORTAL L A. (2016). Estrategia de preparación especializada para operadores del derecho en el proceso de interrogatorio.
- PORTAL L A. (2020). El proceso de interrogatorio en la fase preliminar de la Investigación en Colombia. Editorial. Editores Danalejas. Dikaia. Librería. Jurídica. ISBN: 978-958-48-8821-1. 2020. pág. 15-17.
- POSADA Álvarez, Rodolfo. (2004). Universidad del Atlántico Colombia. Formación superior basadas en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. DOI: <https://doi.org/10.35362/...> 35 Núm. 1: Número especial.
- SOTOLONGO codina, Pedro Luis y DELGADO Díaz, Carlos Jesús. (2006). La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Pág. 12.
- TORRES naranjo, j., a. (Comp.) (1996). Ciudad educativa y pedagogías urbanas. *Aportes 45*. (Santafé de Bogotá: Dimensión Educativa).
- VAN DEL LINDE, Guillermo. (2007) ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior? Cuaderno de Pedagogía Universitaria. Vol.4. Núm.8.
- WIRTZ Louis, (1937). Cruces de disciplinas.
- ZARATE, Mireya (2007). "Desarrollo Comunitario", en SERRANO, Ricardo et al. Modelo de desarrollo humano comunitario. Sistematización de 20 años de trabajo comunitario. México, DF, Plaza y Valdés Editores.

De entornos combinados a modelos híbridos en la universidad: propuestas y desafíos en la enseñanza de la Didáctica General.

Giselle Elizabeth Bevacqua, Verónica Pierri y Carla Nadia Secco

Resumen

Desde el equipo de cátedra de Didáctica General del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, a cargo de la Dra. Anahí Mastache, queremos compartir nuestras reflexiones en torno al desafío de resignificar nuestras prácticas de cara al 2022, a la luz de los logros alcanzados en la alternancia de propuestas asincrónicas y sincrónicas, diseñadas como respuesta a la problemática que provocó la suspensión de las clases presenciales durante la pandemia por COVID-19. Con dicho objetivo en primer lugar presentamos brevemente la propuesta de formación de la cátedra antes de la pandemia y las transformaciones implementadas en un contexto que exige educar a distancia. Luego detallamos los criterios que operaron en las decisiones tomadas respecto a la combinación de propuestas virtuales sincrónicas y asincrónicas, y a la selección de estrategias y recursos que resultaron más pertinentes para cada una de esas instancias. Más tarde describimos los principales logros alcanzados y el desafío que implica reconocerlos y capitalizarlos, acercándonos al diseño de modelos híbridos para la formación docente universitaria. A modo de cierre planteamos algunas reflexiones vinculadas a la necesidad de abrir un profundo debate sobre las ventajas que puede ofrecer el diseño de modelos híbridos en la educación universitaria.

Palabras claves: la formación docente en pandemia - alternancia entre propuestas sincrónicas y asincrónicas - innovación didáctica con TIC - modelos híbridos en la enseñanza universitaria.

De entornos combinados a modelos híbridos en la universidad: propuestas y desafíos en la enseñanza de la Didáctica General

Didáctica General: una propuesta de formación docente y sus transformaciones frente a la pandemia.

El lunes 9 de marzo de 2020 comenzaron las clases en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Esa misma semana, el viernes 13 de marzo, el Decreto nº 260/2020 emitido por el Poder Ejecutivo Nacional declaraba el estado de emergencia sanitaria. Por recomendación del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires, la Facultad de Derecho, dispuso la suspensión de las clases presenciales y su reprogramación hasta el 12 de abril (Resolución Decano Ad referéndum del Consejo Directivo 6647/20). Esta situación nos desafió a tener que redefinir nuestra propuesta de enseñanza en apenas unos días con la intención de garantizar la continuidad pedagógica de los estudiantes. Fueron días sin descanso, en los que

el trabajo colaborativo entre los integrantes del equipo fue un factor clave en la posibilidad de sostener la calidad de la propuesta que veníamos desarrollando (Bevacqua y Secco, 2020).

Desde la cátedra buscamos acercar a los estudiantes una propuesta con un enfoque propio de la pedagogía de la formación (Ferry,1997), que supone generar las condiciones para que los cursantes puedan repensarse tanto en su rol de alumno/a como de futuro/a profesor/a, poniendo en cuestión representaciones y preconceptos sobre la clase, la tarea docente y los roles de estudiantes y docentes. Si bien priorizamos el tratamiento de las cuestiones didácticas, al mismo tiempo consideramos otras dimensiones tales como: las problemáticas del aprendizaje, la gestión del alumnado, las cuestiones normativas, la organización de las instituciones educativas y las características de las dificultades que se suceden en su seno, el contexto social y su incidencia en el medio escolar; que sabemos inciden en el ejercicio de la tarea docente y en las propias decisiones didácticas. El desarrollo de la materia gira en torno a una estrategia de simulación (Litwin, 2008) en la que los estudiantes se colocan en el rol docente y diseñan distintas propuestas de enseñanza: una programación anual, un proyecto, y un plan de clase; las dos primeras en grupo y la última de manera individual. Se espera que las decisiones referidas a cada planificación sean fundamentadas, recurriendo a los criterios didácticos que corresponda con base en la teoría aprendida; y respondiendo a las características de una escuela y un grupo de estudiantes que los futuros docentes observan con el objetivo de elaborar un diagnóstico que actúe como marco de referencia para diseñar propuesta de enseñanza atentas al contexto y pensadas desde una didáctica situada. En este sentido, nuestras clases buscan generar un espacio lo más cercano posible a la realidad del trabajo docente (con foco en el nivel secundario) que les permita la construcción de una mirada didáctica analítica, propositiva y evaluativa (Mastache, 2021). ¿Sería posible que los/as estudiantes aprendieran en la virtualidad este tipo de saberes que hacen a la práctica profesional? A partir de la suspensión de las clases presenciales todos nuestros esfuerzos se concentraron en buscar el modo en que la respuesta a esta pregunta sea afirmativa.

Sin duda, los recursos tecnológicos fueron los protagonistas en la posibilidad de recuperar el contacto con los estudiantes y poder continuar dando clases durante el confinamiento. La cátedra contaba con la ventaja de venir trabajando con un aula virtual, Edmodo, desde el año 2014, explorando en el uso de tecnologías emergentes previo a la pandemia (Andreoli, 2020); es decir que contábamos con experiencia en un incipiente uso de entorno combinado, algo innovador dentro de las propuestas del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho (UBA) antes del 2020.

El uso del aula virtual nos facilitó la comunicación con los estudiantes; la mayoría de ellos se habían registrado en dicho espacio durante la primera semana de clase presencial. Desde luego, tuvimos una ardua tarea para contactar a quienes no se habían registrado, y más aún a quienes no habían asistido a ese primer encuentro.

La nueva realidad nos demandó construir un nuevo encuadre de trabajo (Bleger, 1967) en apenas unos días; decidir respecto al modo de retomar la comunicación con el grupo y las posibilidades de adaptar la cursada a la modalidad virtual, nos exigió profundizar en el desarrollo de algunas habilidades técnicas en el manejo de las tecnologías de la información y

la comunicación (TIC), y también nos interpeló a repensar los propósitos esenciales de nuestra tarea en la formación docente (Bevacqua y otros, 2021)

Lo primero que resolvimos fue ofrecer una propuesta de clase semanal, en un formato de presentación multimedial que compartiríamos todos los miércoles en el aula virtual, y contendría la propuesta de clase teórica y práctica. Luego y a partir de muchísimos intercambios entre los miembros de la cátedra fuimos tomando otras decisiones:

-Respecto a la conformación de grupos de trabajo continuaríamos trabajando así bajo la premisa de que el grupo no sólo favorece el aprendizaje, sino que también es sostén emocional (Zarzar, 1993) tan necesario en tiempos difíciles como los que estábamos viviendo. No obstante brindamos la posibilidad de que quienes prefirieran trabajar de manera individual pudiesen hacerlo, advirtiendo sobre las ventajas que tendría el trabajo grupal, no sólo por la distribución de tareas, sino también por la posibilidad de poner en juego habilidades interpersonales relevantes para la práctica docente.

- Respecto al seguimiento de las producciones sería a través de un documento compartido, esta posibilidad ya se ofrecía antes de la pandemia de modo optativo, pero ahora resultaba indispensable.

- Respecto a la visita a la escuela sería reemplazada por la observación de un material audiovisual (el mismo fue cambiando de un cuatrimestre a otro), intentamos buscar films o series en las que pudieran observarse un clima institucional, información sobre el contexto, las características de los estudiantes, situaciones de aula, interacción docente-alumno y distintos estilos de enseñantes.

De a poco íbamos logrando transformar nuestra propuesta formativa, adaptándonos a un nuevo contexto y dando respuestas a las nuevas demandas que se planteaban.

Propuestas sincrónicas y asincrónicas: decisiones para favorecer el aprendizaje.

Cómo mencionamos en el apartado anterior la cátedra contemplaba el uso de las TIC en una propuesta incipiente de entorno combinado desde el año 2014. Antes de profundizar en la presentación de las decisiones tomadas respecto a los avances en el diseño y la combinación de entornos sincrónicos y asincrónicos que logramos implementar, nos parece importante realizar una distinción entre entornos combinados y modelos híbridos. Andeoli (2021) nos explica que en el aprendizaje combinado es posible distinguir perfectamente las partes que la componen, mientras que las propuestas híbridas son el “resultado del cruce de dos elementos de origen diferenciado, cuyo resultado está totalmente integrado, es inseparable”. Aclarada esta diferenciación, diremos que la primera decisión que tomamos fue sostener la propuesta formativa en una modalidad virtual asincrónica; de esta manera daríamos la posibilidad de que cada estudiante pudiese acceder a la clase en función de sus posibilidades, dado que el confinamiento había provocado cambios en los horarios y rutinas de la vida cotidiana de cada uno de nosotros y de los estudiantes.

La enseñanza de los contenidos disciplinares se resolvió de un modo “sencillo” en la virtualidad. Sin bajar la profundidad en el tratamiento de los mismos. La cátedra contaba con guías de lectura que pusimos a disposición desde antes de la pandemia, con el propósito de favorecer la alfabetización académica (Carlino, 2005), atendiendo a que Didáctica General es la primera asignatura del área pedagógica que cursan los futuros docentes. Las clases teóricas continuaron a cargo de la Dra. Anahí Mastache, profesora titular de la cátedra, y del Prof. Roald Devetac, profesor adjunto; privilegiando el uso de la estrategia expositiva a través de

breves vídeos o audios que compartimos en cada clase semanal. El espacio de teóricos siempre buscó propiciar la articulación entre la teoría y la práctica, eje estructurante de la educación superior (Lucarelli, 2009), ya sea brindando ejemplos de la realidad educativa, proponiendo asociaciones o análisis de series o films, ofreciendo interrogantes que invitaran a los estudiantes a posicionarse en el rol docente.

Un verdadero desafío fue diseñar propuestas que fuesen más allá de la sola transmisión de información, que posibilitaran poner en práctica habilidades cognitivas de orden superior y el aprendizaje de otros tipos de contenidos como ser competencias técnicas y competencias psicosociales (Mastache, 2009) requeridas para ejercer la docencia. A pocas semanas de iniciar con la modalidad virtual asincrónica de clases, advertimos la necesidad de desarrollar dinámicas que permitieran un contacto más cercano con los estudiantes y una mayor interacción. En esta misma línea, una encuesta que realizamos a los cursantes para evaluar cómo estaban transitando la experiencia, nos arrojaba como resultado que querían tener algún encuentro sincrónico con los docentes. Respondiendo a esta necesidad que teníamos como docentes y a la demanda planteada por los estudiantes, decidimos realizar la clase de prácticos de manera sincrónica. Teníamos un propósito claro, esa clase en vivo, debía responder a una lógica de trabajo completamente distinta a la de una clase expositiva, la posibilidad de estar conectados de modo sincrónico debía ofrecer un plus. La decisión acerca de qué tipo de aplicación usar nos condujo a organizar varios encuentros en los que los miembros de la cátedra exploramos cada una de las herramientas disponibles; finalmente decidimos usar una herramienta de videollamada. El criterio fue la posibilidad de trabajar en salas paralelas, con grupos más pequeños (en los que podrían conocerse un poco más), y con un seguimiento tutorial (Viel, 2009) más singular por parte de las docentes. Las clases de prácticos se ofrecieron en espacios diferenciados para cada comisión, respetando los días y horarios iniciales.

Al comienzo, la mayoría del estudiantado prefería que sólo las clases prácticas fuesen sincrónicas, y nosotros como equipo coincidíamos que el práctico por el tipo de dinámica que requería, ya que tomaba un formato similar al de un taller, era el espacio pertinente para una clase sincrónica; mientras que la característica expositiva de los teóricos era más adecuada para el entorno asincrónico. Sin embargo la flexibilidad que en un principio brindaba lo asincrónico, después de varias semanas comenzó a ser un obstáculo; al no tener un día y horario fijo para cursar los estudiantes manifestaron no poder sostener una rutina, seguramente la falta de hábito a este tipo de propuesta que requiere de una alto nivel de autonomía para generar el tiempo y espacio para el aprendizaje, sumado al desdibujamiento de los límites entre lo doméstico y lo no doméstico que supuso la pandemia, estarían causando esta dificultad. Las clases sincrónicas por videollamada de algún modo ayudaron a delimitar ese tiempo-espacio para el estudio, distinguido del hogar, en términos de Inés Dussel (2020).

Propusimos teóricos sincrónicos, pero se decidió que este espacio fuese compartido por los y las estudiantes de ambas comisiones; y que independientemente de que cada estudiante pudiese participar de la videollamada, seguiríamos sosteniendo el encuadre inicial de subir cada miércoles la presentación con el compendio de las clases teóricas y prácticas, incluyendo los enlaces de acceso a las grabaciones de los encuentros sincrónicos. De esta manera, en el caso de que alguien no pudiese estar presente, podía recuperar lo trabajado en cada espacio.

En cuanto a la selección de estrategias y recursos, nos interesa subrayar la vigencia del modelo experiencial (Stenhouse, 1987), ya que la selección de contenidos para la enseñanza siempre

va de la mano del método, nos propusimos que cada encuentro sincrónico brindará a los cursantes una experiencia (Larrosa, 2003) en la que se desplegaran un abanico de estrategias y recursos que permitían brindar un valor agregado al encuentro en vivo, y al mismo tiempo dar a conocer a los futuros docente una diversidad de propuestas que podía desarrollarse en la virtualidad dando un lugar protagónico a los estudiantes, y favoreciendo la implicación de los mismos en las tareas propuestas.

Hasta aquí intentamos dar cuenta de cómo fuimos modificando nuestras decisiones respecto al uso de entornos sincrónicos y asincrónicos; la programación flexible fue necesaria para realizar ajustes a partir de la información que nos brindaba su implementación. Como lo menciona Andreoli (2020) el contexto nos interpeló a la construcción de respuestas y soluciones de nuevo tipo que se fueron construyendo mediante acciones situadas en el marco de una comunidad que le otorga sentidos mientras se pusieron en juego tensiones y contradicciones que buscaban identificar hacia dónde nos dirigimos.

Aprendizajes sobre la enseñanza que nos dejó la pandemia.

Las transformaciones implementadas en la propuesta de formación que la cátedra venía ofreciendo, nos permitieron explorar innovaciones didácticas (Litwin, 2008). Como equipo en todo momento buscamos priorizar lo pedagógico y que los desarrollos tecnológicos acompañen la propuesta. En términos de Pardo Kuklinski y Cobo: “se trata de un proceso ambicioso capaz de integrar lo tecnológico, lo cognitivo, lo relacional y lo pedagógico” (2020:23). La alternancia y combinación en el uso de entornos sincrónicos y asincrónicos demostró algunos logros interesantes en materia de innovación y mejora de las prácticas de enseñanza universitaria, favoreciendo los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios.

En primer lugar podemos identificar un alto valor de la educación remota en términos de democratización en el acceso - desde ya considerando en primer lugar el acceso a internet y a dispositivos que permitan a los estudiantes conectarse y desarrollar las tareas propuestas - notamos que durante la pandemia los cursantes tomaron clases desde sus lugares de residencia o de trabajo evitando los tiempos y costos que implican los traslados (algunos estudiantes con motivos de la pandemia tuvieron que trasladarse para cuidar a personas mayores a su cargo a distintas ciudades o pueblos del país, e incluso algunos cursantes fueron madres y padres), esto fue muy valorado por los alumnos que pudieron seguir estudiando gracias a la virtualidad.

Por otra parte, advertimos que la educación remota contribuyó en el desarrollo de la autonomía, si bien al principio a algunos les costó más que a otros la adaptación, ya en este último cuatrimestre nos encontramos con estudiantes que aprecian la posibilidad que brinda la virtualidad de manejar sus tiempos.

Sin duda las clases expositivas son privilegiadas para los entornos asincrónicos; incluso comenzamos a notar que las grabaciones de las mismas se convirtieron en un potente recurso. Subimos los videos de las clases a un canal de Youtube para favorecer el acceso de quienes contaban con dispositivos con escasa memoria para descargar y almacenar archivos. Los estudiantes valoraron las grabaciones y los *podcast* que elaboramos con explicaciones teóricas, dado que los videos y audios comenzaron a funcionar como un material de estudio al cuál se podía volver más de una vez permitiendo recuperar explicaciones e intercambios espontáneos

que surgían en los encuentros. Creemos que vale la pena seguir indagando sobre el potencial de las herramientas digitales en beneficio de los procesos de aprendizaje.

Por otra parte, lo presencial hoy cobra otro valor, "...sabemos que "conocer" no es lo mismo que tener información, sino la posibilidad de usar ese conocimiento para formularse nuevas preguntas, transferir saberes a nuevos contextos, analizar situaciones y tomar decisiones, resolver problemas, desarrollar habilidades propias del ejercicio profesional" (Soletic, 2020: 7), es en la interacción de la presencialidad que los estudiantes comparten interrogantes que los desafían, desarrollan habilidades de colaboración, y nos interpelan con sus reflexiones acerca de lo aprendido.

Como lo menciona Soletic (2020) este contexto abre oportunidades para repensar las estrategias de enseñanza clásicas, centradas en la transmisión unidireccional de conocimiento (la llamada secuencia lineal y progresiva). Tenemos el convencimiento de que no podemos regresar a la presencialidad como si nada hubiera ocurrido. Como lo menciona Florio (2013) tanto en propuestas combinadas o híbridas, la disponibilidad de herramientas, aplicaciones y dispositivos a los que tanto la mayoría de docentes como alumnos hoy tienen acceso y la participación en innumerables espacios digitales hacen que los términos "sincrónico" y "asincrónico" cobren nueva relevancia. Estamos frente a un escenario que nos ofrece aplicaciones con herramientas multimodales que nos permiten múltiples combinaciones para pensar en propuestas de enseñanza flexibles, abiertas y en red, en entornos convergentes y divergentes teniendo en cuenta interrelaciones dinámicas entre el contenido, el rol de educadores y estudiantes, el aprendizaje y la interacción en narrativas de participación múltiples (Andreoli, 2021).

Reflexiones finales acerca del diseño de entornos híbridos en la educación universitaria.

La pandemia nos brindó la oportunidad de experimentar el uso de entornos combinados en la enseñanza universitaria, si bien encontramos limitaciones vinculadas a las características desiguales respecto a acceso a internet, a dispositivos, y a las posibilidades de cada uno de dominar las habilidades requeridas para cursar de manera remota; consideramos que la virtualidad contribuiría a democratizar el acceso a estudios superiores, brindando una propuesta más ajustada a la necesidad de cada estudiante, incluso con la posibilidad de ofrecer trayectos diversificados, y reservar para las clases presenciales la enseñanza de aquellos contenidos que por sus características requieren sí o sí de "poner el cuerpo" (Finkelstein, 2020).

Por este motivo sostenemos que no podemos regresar a las aulas físicas como si nada hubiese ocurrido, es necesario poder recuperar y capitalizar los aprendizajes que nos dejó esta experiencia.

En tanto entendemos a la educación como *praxis*, atravesada por la ética, no sólo por los resultados a alcanzar (Meirieu, 1998), consideramos importante debatir acerca de las nuevas posibilidades en la enseñanza universitaria que se abrieron a partir de las contingencias que nos ofreció esta nueva realidad que es la pandemia. Recordar que dar clase no es ofrecer *software* para que consuma el estudiantado sino brindar un espacio-tiempo colectivo para compartir conocimiento. (Meirieu, 2020)

El diseño de modelos híbridos es un camino que comenzamos a explorar y lejos de fascinarnos nos obliga a analizar críticamente qué aportes reales nos brindan para democratizar el nivel

superior y promover aprendizajes más duraderos y significativos en la formación de profesionales y académicos.

Bibliografía:

- ANDREOLI, S. (2021). *Modelos híbridos en escenarios educativos en transición*. [PDF] Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>
- BEVACQUA, G. y SECCO, C. (2020). “El trabajo en equipo como factor clave para la calidad educativa en contextos de pandemia”. X Jornadas sobre Enseñanza del Derecho. Edición digital. Organizado por El Centro de Desarrollo Docente, Facultad de Derecho de la UBA. C.A.B.A
- BEVACQUA, G.; PIERRI, V.; MASTACHE, A.; y SECCO, C. (2021). “Transformando la formación docente en contextos de pandemia”. En: *Enseñanza de las otras Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de Cuyo. En prensa.
- BLEGER, J. (1967), *Simbiosis y ambigüedad: estudio psicoanalítico*, Buenos Aires: Paidós.
- DUSSEL, I.; FERRANTE, P. y PULFER, D. (comps.) (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Buenos Aires, Unipe: Editorial Universitaria. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- COBO, C. (2019) *Acepto las condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Fundación Santillana. Madrid. <https://www.aceptolascondiciones.com/>
- FERRY, G. (1997) *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras- UBA y Novedades Educativas.
- FINKELSTEIN, C. (2020) *La enseñanza en la universidad en tiempos de pandemia*. Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. [Sitio web] <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>
- FLORIO, M. P. (2013) *Propuestas mashups: descubrir, explorar y crear entornos digitales reconociendo lo mejor de nuestras propuestas*. En Escenarios Tec. Citep. Secretaría de Asuntos Académicos. Universidad de Buenos Aires

- LITWIN, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.
- LUCARELLI, E. (2009) *La teoría y la práctica en la universidad: la innovación en las aulas*. Miño y Dávila Editores.
- MASTACHE, A. (2007) *Formar personas competentes. Reflexiones y experiencias*. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas.
- MASTACHE, A. (2021) *Sostener la formación docente en tiempos de enseñanza remota de emergencia*. Revista Academia. En prensa.
- MAZZA, D. (2013) *La tarea en la universidad. Cuatro estudios clínicos*. Eudeba.
- MEIRIEU, P. (2020) "La escuela después"... ¿Con la pedagogía de antes?
http://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2020/4/22/la_esuela_despues_con_la_pedagogia_d_e_antes
- MEIRIEU, P. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- PARDO KUKLINSKI, H.; COBO, C. (2020) *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School. Barcelona. https://drive.google.com/file/d/1RYcH6MezUNyNY2-tFoS2CBwhwQA4_3wz/view?usp=sharing
- 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/>
- STENHOUSE, L. (1987) *Investigación y desarrollo de currículum*. Madrid, Morata.

Secuencias didácticas que integran momentos sincrónicos y asincrónicos para la enseñanza en primer año de Abogacía.

Nora María Bianconi¹⁶⁰ y Juan Guido Hernández Guido¹⁶¹

Resumen

Nuestro trabajo se desarrolló en la asignatura Derecho Romano ubicada en el primer año de la carrera de Abogacía, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, en el marco de la ejecución del Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG)¹⁶², durante el primer cuatrimestre de 2021. La experiencia conto con la participación de un equipo integrado por docentes y ayudantes alumnos trabajando de manera virtual. Pensar el diseño de una propuesta de enseñanza para estudiantes de primer año, presenta varios desafíos en relación a las dificultades que se derivan de las comisiones masivas, integradas por sujetos que recién comienzan sus trayectorias académicas universitarias, y que por primera vez, en la mayoría de los casos, se acercan a una asignatura compleja, que requiere de la contextualización histórica y se destaca por su relación con aquellas que conforman el derecho privado. A esta descripción deben agregarse las numerosas y variadas dificultades que se pusieron en evidencia durante la virtualidad, de las cuales destacamos cuestiones relativas a las posibilidades concretas o no de conexión, estableciendo así nuestra prioridad en el mantenimiento del vínculo con los estudiantes utilizando diversos medios o dispositivos. En atención a todo ello diseñamos para la enseñanza secuencias didácticas integradas y organizadas en torno a cada uno de los cinco ejes problemáticos en que se estructura el programa de la asignatura. Realizamos entonces adecuaciones en las planificaciones, adaptamos materiales digitales con fines pedagógicos, y propusimos trabajos prácticos en la virtualidad.

Palabras claves: aprendizaje significativo-secuencia didáctica-

Los desafíos de la virtualidad y el uso de secuencias didácticas para integrar momentos y contenidos

En el convencimiento que los procesos de reflexión sobre la propia práctica, permiten lograr modificaciones en las propuestas de enseñanza, de manera tal que favorezcan la construcción de aprendizajes significativos y el cambio conceptual en los estudiantes, nuestro propósito fue incorporar prácticas áulicas en virtualidad que permitieran el desarrollo de procesos relacionados a la resolución de situaciones problemáticas, con fundamento técnico-jurídico. Proponer instancias mediadas por el uso de las Tics, que permitieran visibilizar a los estudiantes en un contexto de pandemia y con aulas masivas fue el desafío durante el ciclo 2020-2021. En ese proceso se diseñó una propuesta de enseñanza con secuencias didácticas, entendidas como instancias de planificación estratégica, que nos permitieran tener en cuenta el contexto de pandemia y las condiciones sociales de la enseñanza y del aprendizaje durante

¹⁶⁰ Prof. Adjunta de la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Río 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 de Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG)2020-2022 Secretaria Académica UNRC. nubianconi@hum.unrc.edu.ar o nubianconi@yahoo.com.ar – Carrera de Abogacía-Facultad de Ciencias Humanas -Universidad Nacional de Río Cuarto

¹⁶¹ Ayudante de Primera en Derecho Romano y Derecho Privado IV (Reales) de la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional Río Cuarto-Abogado (UNRC) Escribano (USXXI) Cursante de la Especialización en Docencia en Educación Superior (UNRC) Miembro de Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG)2020-2022. Secretaria Académica UNRC juanguidoherandez@gmail.com Carrera de Abogacía-Facultad de Ciencias Humanas -Universidad Nacional de Río Cuarto

¹⁶² Este Proyecto denominado “Innovaciones en el uso de casos que faciliten el Aprendizaje basado en problemas (ABP). Aportes para la enseñanza del Derecho” se inserta en el marco de la Convocatoria impulsada por la Secretaria Académica de la Universidad Nacional de Río 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.

ese contexto, de tal forma que se pudiera integrar desde lo metodológico, momentos sincrónicos y asincrónicos en las clases virtuales.

De las diferentes estrategias en la planificación didáctica que se han utilizado en las últimas décadas es sin dudas la secuencia didáctica una de las formas más completas de planear la actuación docente; no se piensa en estrategias como elementos aislados e inconexos, ni en situaciones didácticas que aspiran a presentar una integración sincrónica de elementos, sino que se piensa en una “ruta metodológica” que integra elementos de manera sincrónica y diacrónica. Como explica Díaz Barriga (2013) las secuencias didácticas constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que son pensadas y diseñadas para crear situaciones que permitan a los estudiantes desarrollar un aprendizaje significativo.

La planificación de una secuencia didáctica supone la creación de verdaderos escenarios de aprendizaje, que permiten establecer situaciones que el docente genera, para dar a los estudiantes oportunidades diversas de vincularse con los conocimientos y desarrollar capacidades fundamentales. Una secuencia didáctica contempla la formulación de propósitos bien definidos para el logro de objetivos claramente identificados, formulados y compartidos con los estudiantes, es decir, los aprendizajes deseados. Constituye así, una unidad de planeamiento de menor alcance, pero que nos permitió articular contenidos propios del derecho privado e integrar momentos sincrónicos y asincrónicos de la enseñanza no presencial. La metodología de trabajo en cada secuencia didáctica se desarrolló en tres momentos, cada uno de los cuales, permitió ir retomando las lecturas, revisando dificultades, y proponiendo actividades acotadas en relación a los contenidos abordados, a los saberes alcanzados y aquellos pendientes de transitar. En estos encuentros, se utilizaron diversos recursos que facilitaron el abordaje y la resolución de situaciones problemáticas contenidas en historias breves o “relatos”. Las situaciones implicaron una o varias tareas a resolver – desafiantes pero no imposibles- en cuyo marco los estudiantes se enfrentaron a un conflicto entre lo que sabían y lo que tenían que hacer; debieron detenerse y pensar; necesitaron movilizar varios y diversos conocimientos adquiridos previamente y también incorporar conocimientos nuevos. A partir de la resolución de las situaciones problemáticas, se propusieron actividades en pequeños grupos, para analizar los avances y las dificultades utilizando formularios de google. En el desarrollo de las clases, la combinación de momentos sincrónicos y asincrónicos, con las clases de consulta en salas de Facebook permitió que la comunicación y el acompañamiento se mantuvieran a lo largo de la implementación. La comunicación se sostuvo a través de diversos recursos como fueron el sitio de Facebook de la asignatura y el correo colaborativo de la misma. Las secuencias se complementaban con diversos materiales elaborados por los docentes y disponibles para los estudiantes en el Sistema Integral de Alumnos o en Facebook entre otros. También se utilizaron otros recursos tales como padlet, Jamboard, videos o imágenes que permitieron incorporar aspectos del contexto histórico incluido en los relatos.

La dinámica de las clases compuesta por momentos, incluyó un primer momento de lectura compartida de un material seleccionado (texto escrito o video) para su análisis durante un momento asincrónico; continuando luego en un segundo momento de desarrollo sincrónico que involucraba comisiones más reducidas en el número de estudiantes para fomentar la participación activa. En esos encuentros sincrónicos se desarrollaban aspectos teóricos, se revisaban los pasos seguidos para la resolución de las situaciones problemáticas, se analizaban las estrategias implementadas y las soluciones propuestas; finalmente se reflexionaba sobre las dificultades detectadas durante todo el proceso, estableciendo relaciones entre saberes ya construidos en secuencias anteriores y los nuevos. En un tercer momento se proponían actividades de integración y autoevaluación, con el objetivo de favorecer la integración de contenidos y la comprensión de las principales instituciones jurídicas que integran la asignatura.

En las secuencias se plantearon actividades pensadas como oportunidades para que los estudiantes se acercaran, al objeto de conocimiento, se vincularan e interactuaran en

diferentes momentos, facilitando la articulación y la integración de los contenidos que se desarrollaban en torno a una propuesta central, presentada como una situación problemática contenida en un relato. Para resolverla debían seguir los “pasos” o “instancias” de resolución que se iban incorporando a medida que avanzábamos en complejidad en el desarrollo de temas ejes en cada secuencia.

Se destaca la integración porque al momento de diseñar las secuencias el **propósito principal** fue generar momentos que permitieran avanzar en la **extensión** del conocimiento (estableciendo interacciones entre los diferentes elementos de la asignatura enriqueciendo y complejizando significados) y su **profundidad** (génesis y evolución de las instituciones jurídicas).

La estructura de la secuencia se integra con dos elementos que se desenvuelven de manera paralela: la secuencia de las actividades para el aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje incluida en esas mismas actividades. Ambos aspectos en la puesta en práctica en el aula están profundamente imbricados, de tal forma que la secuencia permite integrar a su vez aspectos de la evaluación en sus distintas dimensiones: diagnóstica formativa y sumativa. En relación a esto último Díaz Barriga (2013) destaca la necesidad de vincular el diseño de secuencias, con la de construcción de evidencias de evaluación, éstas últimas cumpliendo una función de evaluación formativa que aporta complementa la evaluación sumativa. Partir de un problema, contenido en un caso o relato son aspectos que permiten observar cuáles son las evidencias de evaluación que se pueden registrar en cada secuencia de aprendizaje. La propuesta de enseñanza a través de secuencias didácticas facilita la evaluación, una de las dimensiones más interpeladas en la virtualidad.

Valoración

A la dinámica propia de una secuencia didáctica, subyace una perspectiva de evaluación formativa, que permite retroalimentar el proceso mediante la observación de los avances y dificultades que presentan los estudiantes durante todo el desarrollo de implementación. De allí la importancia de articular estrechamente actividades de aprendizaje con actividades de evaluación (Díaz Barriga, 2013). En este sentido creemos que la experiencia fue muy enriquecedora porque contribuyó a potenciar la evaluación de los procesos de aprendizaje.

Por otro costado se observó una importante contribución de los diversos materiales digitales y recursos Tics que fuimos incorporando a medida que se presentaban dificultades respecto del mantenimiento del vínculo con los estudiantes. Si bien, la utilización de las TICs siempre fue una actividad presente, las urgencias de la pandemia contribuyeron a su profundización, evidenciando que había mucho por hacer en relación al uso académico de los recursos tecnológicos.

Las secuencias didácticas organizadas a partir de momentos sincrónicos y diacrónicos mediadas por las TICs, permitieron que los estudiantes se organizaran en pequeños grupos de estudio favorecedores de la organización de sus procesos de aprendizaje.

Sin perjuicio de ello, debemos señalar que la enseñanza en virtualidad presenta diversas dificultades y debilidades. No solo en relación a la pérdida de inmediatez relativa a lo vincular, sino también en cuestiones relacionadas a las dificultades de conexión en docentes y/o estudiantes, con sus implicancias respecto a las problemáticas sobre el derecho al acceso. El desafío será entonces, si la presencialidad plena demorase en llegar, lograr acortar esa distancia que genera la misma tecnología que nos une y nos aleja.

Bibliografía

- Barraza Macías, A (2020) Modelos de secuencias didácticas. Unidad Pedagógica de Durango
Díaz-Barriga, Arceo, F (2004) Enseñanza situada. México, McGraw Hill
Díaz Barriga, A (2013) *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. UNAM

Brousseau, G (2007) Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas. Buenos Aires, Libros Zorzal

¿Ahora a volver a la tiza y el pizarrón? Algunas experiencias de la Virtualidad para la “Nueva Presencialidad”.

Marcelo Brasburg

Introducción

No caben dudas que la pandemia generó cambios bruscos en la vida cotidiana como la vida profesional de muchos. Así, las relaciones humanas tuvieron que abandonar el contacto directo y muchos trabajadores dejaron de viajar, de ver cara a cara a sus compañeros de trabajo. Ello, de la noche a la mañana: No fue un proceso paulatino, pensado, diagramado. De un día para otro perdimos los contactos humanos y la vida pasó a la “virtualidad”

Y los abogados – y docentes de la facultad – no somos para nada ajenos a esta situación.

Repentinamente la facultad se vió obligada a suspender la presencialidad y los docentes tuvimos que organizar a las apuradas alternativas para reemplazar las clases presenciales y comunicarlo a los alumnos por medio del campus (sin quiera poder comunicarlo en una clase presencial previa)

Así es que las diferentes cátedras se fueron adaptando a la nueva realidad. Con ese fin algunas prepararon material (de lectura, audio – visual grabado, audios, etc.) para facilitar a los alumnos por vía de la web de la facultad. Algunas incluso subieron a youtube (plataforma ajena a la institución) material audiovisual para compartir con los alumnos.

Por otro lado, muchas cátedras se organizaron para continuar el dictado de clases “en vivo” por medio de las plataformas digitales de video – llamada que permiten clases online.

Así es que mayormente conocimos el significado de clases “sincrónicas” o “asincrónicas”: O mejor dicho, conocimos que la transmisión de pensamientos también podía ser asincrónica. El docente puede elaborar contenido (escrito o audiovisual) para que el alumno vea a su tiempo y que el intercambio se dé en una clase posterior o no en simultáneo.

También aprendimos que una clase perdida por el alumno se puede recuperar a partir de la grabación de la misma.

La pregunta que surge del título entonces es: ¿Volverá a ser lo mismo la educación en la facultad? ¿Todo lo que aprendimos / produjimos en estos dos años forzados por la pandemia, lo vamos abandonar? ¿Vamos a borrar las grabaciones de las clases / videos sobre temas?

Los objetivos de este trabajo son:

Por un lado, pretendo evaluar qué podemos aprender de los cambios forzados que hubo en la profesión y en el dictado de clases para pensar los cambios obligados en la formación de los abogados. En tal sentido, resulta claro que no podemos seguir formando al abogado del siglo XXI con ciertos esquemas de la antigüedad.

Por el otro analizar qué podríamos conservar / adaptar de la experiencia de estos dos años de virtualidad para mejorar la formación de los abogados en la vuelta a la presencialidad.

Respecto a la formación del Abogado que la sociedad necesita

Decía en la introducción: la formación del abogado actual requiere otro modelo de universidad en muchos aspectos.

En efecto, sólo desde el punto de vista edilicio ya es notoria la comparación entre un aula actual y una de comienzos del siglo pasado:



Aula 1926

Aula 2021

Se puede ver como el único cambio importante en la parte edilicia es que se cambió el pizarrón de tiza por los nuevos de marcador.

Ello, sin contar los bancos que se reemplazaron por los bancos de iglesia que tiene la facultad (que en realidad son un retroceso dado que no permite el trabajo en grupo por la forma de los mismos)

Ello no es exclusividad ni de la Facultad de Derecho, ni de la UBA ni siquiera de la educación universitaria. Cómo cuenta recientemente Zunini (2021):

“Muchos educadores han señalado este contrasentido con una imagen súper potente. Si un hombre de 1850 fuera transportado a nuestros días, se rompería el cerebro tratando de interpretar la realidad. Excepto en un aula, donde no sólo entendería sino que hasta se sentiría en un entorno seguro.”¹⁶³

Ahora bien, en el caso de la formación del abogado – y especialmente luego de la acordada 4/2021 que establece la digitalización de los escritos – es mucho más grave la falta de adaptación del aula universitaria a la realidad de la justicia tal como funciona en la actualidad.

Efectivamente, la profesión del abogado es diametralmente opuesta a la de 1926: Los abogados ya no transitamos por tribunales con carpetas con papeles. El abogado de 1926 tenía un estudio con una máquina de escribir y un escritorio, y su trabajo consistía en llevar escritos hechos a máquina a tribunales.

Hoy el abogado necesita un escritorio sí pero con una PC, impresora, escáner, conexión a internet y debe manejar una serie de herramientas informáticas que eran otrora impensadas.

Ello nos lleva a replantearnos la forma de enseñanza y el programa de la carrera.

¿Podemos entonces pensar que es suficiente un pizarrón y un docente exponiendo – en algunas aulas incluso desde una tarima como si fuese un pastor – el contenido de las normas? Claramente la respuesta es que no. La formación del abogado actual requiere un docente que introduzca al alumno en la mecánica de trabajo actual, que no sólo transmita el contenido teórico sino que incorpore **obligatoriamente y en todas las materias la digitalización de la justicia**.

No puede el alumno esperar al último año en que hace el práctico para saber subir un escrito al LEX100, para saber que los “escritos” ya no son tales sino que son pdf. Es perentorio que desde el inicio de la carrera esté cercano a la forma de trabajo del poder judicial actual.

En tal sentido, se hace imperioso replantear el programa de cursos: El currículum actual data de 2004. En la resolución 3798/04 se incorporó al plan de 1985 la cursada de idiomas, la materia derecho internacional privado y tributario como obligatorias.

Pero el cambio no incorpora la nueva realidad de la digitalización de la justicia. Ahora bien, para el año 2004 los avances de la justicia en la materia eran limitados: las cédulas y escritos seguían siendo en papel y apenas había algunos fueros (civil, comercial) que tenían sistemas de consulta de causas online.

La gran mayoría de los expedientes se consultaban en papel en el juzgado de modo obligado. A eso apunto cuándo digo que no se puede seguir formando al abogado con un programa pensado para otro desarrollo profesional.

Incluso ya para el 2004 los escritos se elaboraban mayormente por medios electrónicos y las máquinas de escribir rápidamente iban quedando guardadas en cajones. Entonces, ya para esa época era importante que el egresado tenga conocimientos – aún mínimos – en informática. Hoy es imperioso que el abogado esté formado en herramientas digitales: Caso contrario estamos otorgando un título que en lo más mínimo garantiza las aptitudes mínimas para el ejercicio.

De allí que resulte necesario replantear el tema de la informática en el programa de cursos: Es necesario una o más materias relacionadas con la informática y el expediente digital.

Y más allá del programa de cursos que debe incorporar uno o dos módulos del tema, creo que debemos todos los docentes considerarlo un tema transversal a la carrera que invada al resto de las asignaturas: En cada materia - y desde primer año – se debe trabajar sobre el manejo de lo digital. De otro modo estamos formando a un profesional de otra época.

En ese sentido, ya no podemos pensar – en el ámbito universitario - a la formación del abogado de un modo tan descontextualizado, como dijera Pineau (2001):

Descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar. La escuela genera su currículo descontextualizando los saberes de su universo de producción y aplicación. La escuela no crea conocimientos científicos ni es un lugar real de su utilización, sino que lo hace en situaciones creadas con ese fin. (Página 7-8)

Más allá de críticas que hoy se pueden hacer al saber descontextualizado en la escuela (inicial, primaria y media) lo cierto es que llegados al nivel de la educación superior es imposible garantizar un título habilitante si continuamente no estamos relacionando el contenido curricular con la aplicación concreta de dichos conocimientos.

Debemos replantearnos la asimetría

El concepto de asimetría fue ejemplarmente descrito por Pablo Pineau (2001):

Establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno.

Docente y alumno son las únicas posiciones de sujeto posibles en la pedagogía moderna. Así, el docente se presenta como el portador de lo que no porta el alumno, y el alumno -construido

Sobre el infante- no es comprendido nunca en el proceso pedagógico como un "igual" o "futuro igual" del docente -como lo era, por ejemplo, en la vieja corporación medieval- sino indefectiblemente como alguien que siempre -aun cuando haya concluido la relación educativa- será menor respecto del otro miembro de la diada.

La desigualdad es la única relación posible entre los sujetos, negándose la existencia de planos de igualdad o de diferencia. Esto estimuló la construcción de mecanismos de control y

Continua degradación hacia el subordinado: "El alumno no estudia, no lee, no sabe nada". (Pineau, 2021 pp 6-7)

Si bien es innegable que la transmisión de pensamientos requiere innegablemente que el alumno vea en el docente algo que él sienta no poseer, no menos cierto es que la asimetría demasiado marcada – especialmente en el nivel universitario – genera ciertas distancias que nos son saludables entre futuros colegas. En efecto, no veo por qué el alumno no pueda tener algunas “simetrías” con el docente en algunos aspectos, sin que por eso deje de ver que tiene que aprender mucho de éste.

Caso contrario no podemos seguir pensando que no sólo el alumno aprende del docente sino que este último también puede aprender de ese intercambio.

Y en el tema que vengo mencionado – los cambios tecnológicos – justamente y por un tema

generacional se puede romper sin miedo la asimetría. ¿Qué duda cabría en todo caso que un nativo digital pueda tener mayores conocimientos que un abogado de una generación que creció más de la mitad de su vida hasta que llegó masivamente la informática?

Creo entonces que sería saludable en muchos casos que se acepte que el alumno puede venir con un bagaje de conocimiento superior al docente en el área digital. Porque tuvo informática en la escuela desde el comienzo, porque tiene un acercamiento muy próximo a la tecnología, porque tuvo celular o PC desde muy chico. Claramente son hechos que pueden no haberle pasado a muchos docentes de la casa. Y justifican que incluso pueda por un momento el docente bajar de la “tarima” y escuchar al alumno contarle cómo hacer más eficientes determinadas presentaciones digitales.

Creo que los docentes deben perderle el miedo a sentirse en inferioridad de condiciones frente al alumno en este aspecto: Que el alumno sepa más como digitalizar un escrito no impide que vea al docente como alguien formado, capaz de transmitirle una cantidad de conocimientos sobre el ejercicio de la profesión. El docente no requiere ser omnipotente para que el alumno lo vea como alguien “desigual” del que debe aprender, y tampoco es incorrecto que a veces el docente aprenda de sus alumnos.

Lo que puede quedar de la experiencia de la virtualidad

Llegados a este punto corresponde replantearnos qué de lo aprendido en estos dos años de virtualidad puede servirnos para mejorar en la vuelta a la Facultad.

En primer lugar comencemos por señalar que no tuvimos dos años de “Aprendizaje Virtual” o de educación a distancia. El aprendizaje a distancia o virtual es otra cosa y requiere planificación y diseño.

Lo que hubo en la UBA durante 2020/1 fue lo que se conoce como “Enseñanza remota de emergencia”:

En contraste con experiencias que son planeadas desde el principio y diseñadas online, la enseñanza remota de emergencia (ERE) es un levantamiento temporal de la instrucción para llevarla a un modo de instrucción alternativa debido a circunstancias críticas. Involucra el uso de soluciones totalmente remotas de enseñanza para instruir y educar que de otro modo serían dadas cara a cara o bien por medio de clases mixtas o híbridas y que retornará una vez que la situación de crisis sea superada. El objetivo principal en esas circunstancias no es re-crear un ecosistema educacional robusto sino proveer un acceso temporario a la instrucción de un modo que sea rápido de instrumentar y confiable, disponible durante la crisis. Cuándo entendemos la ERE de este modo podemos divorciarla de la “enseñanza online”. (Charles Hodges, Stephanie Moore, Barb Lockee, Torrey Trust and Aaron Bond, 2020, p 6)

Claramente lo que se dio en la facultad en este período fue eso: Una enseñanza de subsistencia, no planificada ni estructurada como educación a distancia. Con lo cual tampoco podemos pretender que haya tenido el nivel de educación en los alumnos que sí puede dar una capacitación a distancia planificada.

Cuándo se entiende esto queda claro que tampoco sería para la UBA una opción mantener la virtualidad. Ello, en tanto no hemos desarrollado las herramientas – de modo ordenado y planificado – para que la universidad pueda brindar formación a distancia, lo cual obviamente no descarta que en el futuro se organice y estructure algún tipo de alternativa en tal sentido.

Pero tampoco puede confundirse el enorme esfuerzo que se ha hecho – desde lo institucional y desde la docencia – para “mantener” en términos aceptables la cursada, con una transformación de la facultad en una universidad de cursada a distancia. Contrariamente a ello, estamos muy lejos de poder transformar a la facultad en una universidad a distancia.

Lo que sí se puede hacer es ir – en lo inmediato – hacia algún tipo de educación mixta. En efecto, parte de lo aprendido y del contenido producido por las diferentes cátedras durante estos dos años puede complementar la educación presencial en que se basa la Facultad.

Así, por ejemplo, no cabe la menor duda que los videos que cada cátedra tiene (ya sea material

que se haya preparado para enviar de modo asincrónico o grabaciones de clases sincrónicas) puede servir como material de apoyo para las futuras clases presenciales. Incluso – como sucede hoy – un alumno que se pierde una clase puede ver los videos de ella dictados en la virtualidad.

Obviamente no desconozco lo que avanza el derecho y los cambios necesarios que se dan en el conocimiento que se transmite en las clases. Pero tampoco podemos negar que nuestras materias están llenas de módulos que no se modifican con el paso del tiempo (principios generales del derecho, evolución histórica de la materia, etc.) por lo que claramente el contenido generado en la virtualidad puede servir.

Por otro lado, y relacionado con lo señalado en más arriba en relación con la necesaria formación del abogado en informática, la virtualidad brinda una herramienta fundamental:

Formar al alumno en informática / expediente digital requiere una inversión presupuestaria enorme: En efecto, se requiere de varios laboratorios informáticos con una importante cantidad de computadoras, lo cual hace que sea muy caro el cambio.

Ahora bien, justamente informática puede ser una de las pocas – sino la única – materias que sí se dicte 100% online. De este modo se evita el gasto excesivo (junto con el cambio edilicio) y el alumno puede cursar desde su PC en donde podría el docente mostrarle el acceso al LEX100 o a los diferentes sistemas informáticos que el abogado debe manejar. Obviamente no desconozco la gran dificultad que tienen los alumnos de diferentes realidades para participar de las clases online: si algo desnudó la pandemia fue la falta de conectividad en muchos hogares. Ahora bien, la facultad podría tener **un laboratorio de informática** – limitado y mucho más chico – a disposición de los alumnos sin inclusión digital. Sin ir más lejos el centro de estudiantes de la facultad tiene a disposición de los alumnos una cantidad de equipos.

También es una facilidad – más allá de la materia de informática como materia 100% virtual – la virtualidad en cuanto a la posibilidad de incorporar el contenido digital como transversal. El docente podría decidir que algunas de las clases que sean online dentro del cuatrimestre, para en ellas poder ver a través de la pantalla estos temas centrales en la carrera. Allí también facilitaríamos la inclusión de contenido digital en la carrera con costo 0: No sería necesario reformular ediliciamente el aula o la compra de costosos proyectores. Basta con que el docente decida que la clase x será online.

Por último, y como experiencia de la virtualidad quiero comentar una modalidad que fijamos a partir de este cuatrimestre en mi comisión y que creo que puede aportar mucho al enriquecimiento de la formación del abogado: El parcial consiste en un trabajo domiciliario práctico que luego se defiende oralmente en base a un caso.

Pero el caso no lo entregamos en forma de descripción – como de laboratorio: Se le envía al alumno un número de expediente para que vea en el LEX100 el expediente judicial y en base a la sentencia elabore la apelación / contestación de la apelación.

Obviamente esto lo facilita la virtualidad porque se le puede mostrar por la aplicación de videollamada cómo se utiliza el LEX100 y se lo hace entrar en la realidad del quehacer cotidiano del abogado.

Aún no tenemos los resultados al redactar este artículo, pero creo que es un modo interesante de incorporar – de modo transversal como vengo señalando – la digitalización de la justicia en el dictado de los contenidos curriculares.

Conclusión

Creo que tenemos mucho para aprender de este proceso de enseñanza virtual de emergencia. El día 0 no podemos desandar todo el largo camino que nos llevó hasta acá para volver a la enseñanza clásica del derecho.

Sería interesante replantearse el programa de cursos para incorporar las nuevas tecnologías en la profesión así como replantear el dictado de clases a partir de la experiencia de estos dos años.

Bibliografía:

Patricio Zunini (2021). Un manifiesto en defensa de la educación virtual.
(<https://www.infobae.com/educacion/2021/08/18/un-manifiesto-en-defensa-de-la-educacion-virtual/>)

Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Charles Hodges, Stephanie Moore, Barb Lockee, Torrey Trust and Aaron Bond(2020).The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning.
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-andonline-learning> Authors:
(Traducción del autor)

Tutores a domicilio: la experiencia de la enseñanza a distancia en la Diplomatura en Derechos Económicos Sociales, Culturales y Ambientales (UBA).

Pablo D. Colmegna¹⁶⁴

Introducción

La enseñanza del derecho a distancia representa una gran cantidad de desafíos que se suman a los ya presentes en la enseñanza presencial. Uno de ellos tiene que ver con el dictado de clases de manera asincrónica, con algunas instancias de encuentros sincrónicos. Esta modalidad impide que se desarrollen normalmente las relaciones entre docente y estudiante.

En ese marco, la figura del tutor adquiere mayor relevancia porque se transforma en el punto focal que media entre las clases (sincrónicas o asincrónicas) y los docentes, los temas de la cursada, la bibliografía, los debates y las actividades de la materia. En otras palabras, el tutor se transforma en el hilo conductor que le da sentido a la diversidad de clases, le da continuidad a las discusiones entre los estudiantes y también permite el seguimiento de cada uno de ellos para detectar sus intereses (también sus necesidades) y potenciar sus destrezas.

En este trabajo se relata la experiencia de las tutorías en el marco de la Diplomatura en Derechos Económicos Sociales, Culturales y Ambientales (Diplomatura DESCAs) del Ciclo de Cursos Online (CCO) de la Facultad de Derecho (UBA). En tal sentido, se detallará la propuesta de enseñanza a distancia que implementa el CCO a través de la Diplomatura DESCAs y cómo se desempeña el tutor como acompañante pedagógico durante toda la cursada. En ese marco, se describirán las herramientas para promover la enseñanza a distancia y los desafíos que enfrenta el tutor en la virtualidad.

El Ciclo de Cursos Online

El Ciclo de Cursos Online (CCO) surge luego de aprobada la Resolución (D) N° 18845/16, impulsada por la Dirección de Relaciones Internacionales de la Facultad de Derecho (UBA).

Está orientado a la enseñanza y reflexión del derecho y es dictado por referentes de las distintas ramas y campos de interés utilizando las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones para acercar la propuesta académica a los interesados (estudiantes avanzados de grado, estudiantes de posgrado, graduados de carreras afines) locales e internacionales.¹⁶⁵

El CCO ofrece dos modalidades de cursada: participación e investigación. La diferencia entre ambas es que la primera exige una serie de requisitos para su aprobación, incluyendo una evaluación, mientras que la modalidad de investigación requiere también la elaboración de dos (2) trabajos de investigación vinculados con los contenidos de la Diplomatura.¹⁶⁶

La diplomatura DESCAs

La Diplomatura a Distancia sobre Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales forma parte del Ciclo de Cursos Online (CCO) y en su última edición estuvo co-organizada junto con el Centro de Derechos Humanos de la Facultad de Derecho (UBA), la Corte Interamericana de Derechos Humanos y la Relatoría DESCAs de la CIDH.

En el sitio web de la Diplomatura se lee que

“está orientada a la enseñanza, reflexión y análisis sobre aspectos básicos de los DESCAs y es dictada por expertos/as de cada una de las ramas/discusiones que se

¹⁶⁴ Abogado y docente en derechos humanos (UBA), especialista en derechos humanos (CLACSO) y maestrando en relaciones internacionales (UBA). Tutor en la Diplomatura en Derechos Económicos Sociales, Culturales y Ambientales (Faculta de Derecho – UBA). pablocolmegna@derecho.uba.ar

¹⁶⁵ <http://www.derecho.uba.ar/internacionales/ciclo-de-cursos-on-line/>

¹⁶⁶ <http://www.derecho.uba.ar/internacionales/ciclo-de-cursos-on-line/modalidades-de-cursada.php>

generan en torno a ellos y busca dar cuenta de los desarrollos en la región en materia de DESCA, identificando tanto la dimensión del sistema interamericano, como los avances destacables de las jurisdicciones locales, y las posibles interacciones entre ambas esferas (regional y local)".¹⁶⁷

Esta Diplomatura tiene una duración semestral en la que se dictan 29 clases, las que están a cargo de un reconocido experto en la materia. Cada clase tiene una duración de 30 minutos, en promedio, y se encuentran grabadas. Para cada video se acompañan una serie de preguntas que orientan el aprendizaje y la reflexión sobre los temas explicados en cada una de ellas.

La figura del tutor

Además de los docentes invitados a cada clase, se incorpora la figura de le tutor que acompaña a los estudiantes a lo largo de toda la cursada.

En una ponencia presentada en las X Jornadas de enseñanza del derecho se puso de resalto la importancia de la figura del tutor y se propuso su inclusión en la enseñanza del derecho. Allí se destacó que

“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 los 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, muchos se sientan muy solos, muy perdidos. Por esta razón, apunta a respaldar a los estudiantes en sus trayectorias universitarias y a favorecer su formación integral, la cual comprende su desarrollo personal y social”.¹⁶⁸

A través de la figura de la tutoría de la Diplomatura DESCA se promueve el diálogo a través de preguntas disparadoras de debates que se incluyen en cada una de las clases. En tal sentido, es el tutor el que toma la iniciativa y desarrolla una pregunta, o responde las que acompañan a cada video, para que sea debatida entre los estudiantes.

Otra de las herramientas para el acercamiento de le tutor con los estudiantes es el envío de novedades vinculadas con la temática de la clase pertinente. Este acercamiento permite que los estudiantes entiendan que la propuesta no es del todo asincrónica y adviertan que la materia que están estudiando está en constante evolución.

El tutor también puede recurrir al método de casos para que los estudiantes puedan apreciar cómo se interpretan y aplican los estándares en un caso real o hipotético. Ello responde a la

¹⁶⁷

<http://www.derecho.uba.ar/internacionales/ciclo-de-cursos-on-line/diplomatura-derechos-economicos-sociales-culturales-y-ambientales.php>

¹⁶⁸ Pablo Colmegna, Noelia Matalone y Katia Rosenblat, “La didáctica en crisálidas: innovación pedagógica a través de tutorías universitarias”. X Jornadas sobre Enseñanza del Derecho, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires Memorias de ponencias, noviembre 2020. Pp. 31-37. P.32. Cabe destacar que las X Jornadas se llevaron en un contexto de plena pandemia, en el que la educación a distancia fue la regla. Ello generó que una gran cantidad de trabajos presentados estuvieran vinculados con los desafíos de las clases sincrónicas o asincrónicas, muchos de los cuales se citan aquí. Esta aclaración se formula porque resulta difícil encontrar trabajos previos en los que se analicen los pormenores de la educación a distancia (al menos, en español) y, menos aun, la función que desempeñan los tutores en ese tipo de espacios. Tomo como referencia la Revista Academia de Enseñanza del Derecho, que al menos en los últimos tiempos no ha tenido trabajos dedicados a la enseñanza a distancia.

concepción del método de casos que se utilice, sea complementario o instrumental. Señala Calpanchay Suárez que el enfoque complementario implica que “además de ‘la teoría’ que se desarrolla en cada clase, utilizan los casos prácticos o casos jurisprudenciales como una estrategia más de enseñanza”.¹⁶⁹ En torno al carácter instrumental del método se resalta que es una herramienta para “transmitir determinado contenido pedagógico e incluso un instrumento para desarrollar y potenciar habilidades cognitivas”.¹⁷⁰

Así, se diseñan actividades por la cual les estudiantes deban proponer argumentos y soluciones para un caso que aún no haya tenido una decisión final o que esté pendiente de resolución, como ocurre con las solicitudes de opiniones consultivas que analiza la Corte IDH cada año. Otra variante de la actividad es que el tutor quien diseña la actividad de manera tal de poner a prueba el conocimiento adquirido por les estudiantes mediante la redacción de un caso hipotético con situaciones “grises” que permiten varias interpretaciones y soluciones. Este último método puede ir acompañando de un juego de roles en el que cada estudiante asuma una posición en un determinado contexto (audiencia de juicio, diseño de una política pública, toma de decisión gubernamental, entre otros).

Finalmente, la etapa en la que mejor pueden aplicarse los postulados de las tutorías se vincula con el acompañamiento en la redacción de los trabajos finales para aquellos estudiantes que eligen la modalidad de evaluación a través del envío de un trabajo de investigación. Cabe destacar que se ha observado que el acompañamiento del tutor “puede ser clave para la adquisición de destrezas concretas como la escritura o la investigación, y para reforzar los contenidos de la materia de forma más personalizada”.¹⁷¹ En la Diplomatura esta función se cumple en su totalidad, debido a que la interacción con cada estudiante le permite al tutor identificar los puntos fuertes y débiles en su aprendizaje, de manera tal de poder asesorarlos y brindarles las destrezas para que cumplan con el envío del trabajo final cumpliendo con las exigencias para su aprobación. Esta interacción puede centrarse tanto en la promoción de habilidades de escritura e investigación como en la discusión acerca de la pertinencia del tema de investigación elegido en relación con los temas de la Diplomatura. Este acompañamiento se produce generalmente vía correo electrónico aunque, dependiendo de la disponibilidad horaria,¹⁷² se puede efectuar también mediante reuniones virtuales.

Sin embargo, no todas son buenas noticias. En el caso de las tutorías en el marco del CCO, se presentan desafíos que hacen difícil, aunque no imposible, llevar a la práctica, algunos de los postulados de la enseñanza a través de tutorías.

En primer lugar, si bien se reconoce que la figura del tutor permite que el “seguimiento enfocado en el proceso de aprendizaje de cada estudiante puede evitar la deserción y fomentar el entusiasmo e interés por la materia”,¹⁷³ lo que se observa en la enseñanza a

¹⁶⁹ Patricia Carina Calpanchay Suárez, Desafíos del aprendizaje en épocas de pandemia. El método de casos como herramienta de enseñanza. Su aplicación en contextos virtuales. X Jornadas sobre Enseñanza del Derecho, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires Memorias de ponencias, noviembre 2020. Pp. 26-30. P. 27.

¹⁷⁰ Ibid.

¹⁷¹ Pablo Colmegna, Noelia Matalone y Katia Rosenblat, “La didáctica en crisálidas: innovación pedagógica a través de tutorías universitarias”. X Jornadas sobre Enseñanza del Derecho, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires Memorias de ponencias, noviembre 2020. Pp. 31-37. P.35.

¹⁷² Sobre este punto cabe destacar que los estudiantes provienen de distintos Estados de la región con husos horarios que nos siempre permiten o facilitan el encuentro sincrónico por vía virtual.

¹⁷³ Pablo Colmegna, Noelia Matalone y Katia Rosenblat, “La didáctica en crisálidas: innovación pedagógica a través de tutorías universitarias”. X Jornadas sobre Enseñanza del Derecho,

distancia es que el carácter asincrónico del acompañamiento produce una relación no del todo fluida que depende, en definitiva, de la disponibilidad y compromiso de los estudiantes en mantener la regularidad de la cursada. A ello se suma que las actividades que se proponen no siempre reciben la respuesta que se recibe en las cursadas regulares y presenciales. Finalmente, el desarrollo exitoso de la propuesta requiere de la participación de todos los estudiantes. Como señala Miceli “Es importante la participación de todos o de, al menos, un gran número de estudiantes e incluir la mirada del otro”.¹⁷⁴ En otras palabras, quien participa puede verse desmotivado si está activo durante toda la cursada pero no ve que otros compañeros participen del mismo modo o con el mismo compromiso, empobreciendo así, el proceso de intercambio de experiencias que contribuyen al aprendizaje.

Algunas explicaciones a este problema pueden estar vinculadas con lo que Piscitelli señala como migración digital que “tiene como protagonistas a dos tipos totalmente diferentes de sujetos, por un lado, hablantes nativos del lenguaje digital de los ordenadores, los video juegos e internet, conocidos como nativos digitales y por otro aquellos de nosotros que no nacimos en el mundo digital. Pero que, en algún momento más avanzado de nuestras vidas quedamos fascinados y adoptamos muchos o la mayoría de los aspectos de la nueva tecnología somos y siempre lo seremos en comparación con ellos, inmigrantes digitales”.¹⁷⁵

Otro problema, que puede ser un producto de la coyuntura, se debe a la denominada fatiga por zoom que atraviesa la población estudiantes como consecuencia de la proliferación de clases virtuales.¹⁷⁶ Si bien el CCO está diseñado como una instancia plenamente virtual y a distancia, se puede afirmar que en este contexto pandémico se trata de una propuesta más que se suma a las que ya deben afrontar los estudiantes en su vida cotidiana. De esta manera, se pierde la especificidad propia de la propuesta, la que se diluye en el mar de “zooms” y clases virtuales que se diseñaron sin mayor planificación como consecuencia de la pandemia.

Conclusiones

El objetivo del presente trabajo fue describir el funcionamiento del Ciclo de Cursos Online y una de sus instancias: la Diplomatura DESCA. Asimismo, se detalló como el dispositivo de las tutorías se ve afectado y modificado en sus postulados para adaptarse a una instancia de formación a distancia, la que presenta potencialidades y desafíos en igual medida. Será tema de un futuro trabajo analizar cuáles son las respuestas y o posibles soluciones para afrontar los problemas y dificultades que se observan en la enseñanza virtual.

Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires Memorias de ponencias, noviembre 2020. Pp. 31-37. P.35.

¹⁷⁴ Marilina Andrea Miceli, La enseñanza del Derecho. La importancia de la virtualidad y el aprendizaje significativo. X Jornadas sobre Enseñanza del Derecho, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires Memorias de ponencias, noviembre 2020. Pp. 74-78.

¹⁷⁵ Diego Javier Mesa Rada, Nativos Digitales. El reto de enseñar derecho en la actualidad. Academia, Año 12, Numero 24, 2014, pp. 165.187, Buenos Aires, Argentina. P 167.

¹⁷⁶ Brenda K. Wiederhold, Connecting Through Technology During the Coronavirus Disease 2019 Pandemic: Avoiding “Zoom Fatigue”. CYBERPSYCHOLOGY, BEHAVIOR, AND SOCIAL NETWORKING Volume 23, Number 7, 2020. Pp. 1-2. P.1.

Clases del futuro: sincrónicas y asincrónicas transmedia.

Facundo Rodrigo González Busquin

El año 2020 será recordado, seguramente, por la pandemia del COVID-19 que afectó al mundo entero. Pero, para quienes nos dedicamos a la docencia, será recordado como el año en que se visibilizó un problema endémico, que pone en riesgo a la educación como la conocemos: las formas tradicionales de transmisión de conocimientos se han vuelto obsoletas.

El cierre de las instituciones, en todos sus niveles de enseñanza, dejó al descubierto las flaquezas de los sistemas educativos. En primer lugar, la falta de liderazgo directivo provocó que la respuesta llegara tarde, cuando los docentes ya se habían reorganizado. Asimismo, la escasa alfabetización digital de muchos de los educadores puso en jaque la transmisión de conocimientos y el desarrollo de las y los alumnos.

En este sentido, es importante entender que actualmente nos encontramos frente a un alumnado que habitará, no sólo un mundo vertiginoso (en donde los cambios se sucederán con mayor velocidad) sino en donde se requerirán experticias que aún desconocemos. La respuesta no puede esperar.

Los docentes tenemos la obligación de adecuarnos a los tiempos actuales, modernizar las herramientas de enseñanza, empero sin perder el norte de la educación: formar personas. Véase que, la educación no crea profesionales, sino que eleva al ser en su totalidad, le proporciona herramientas no sólo para el desempeño laboral, sino para la vida misma. Y esa vida, hoy, es digital.

En este paradigma, debemos deconstruirnos y volver a formarnos bajo una nueva realidad. La enseñanza no es unidireccional, la evaluación ya no reposa exclusivamente en el docente, la educación no se recibe sólo en el aula.

David Buckingham (2008) afirma:

«Para mí el gran desafío siempre ha sido ¿cómo aquello que sucede en las escuelas, en el sistema educativo formal, se relaciona con lo que pasa por fuera de ella? La escuela del futuro debe ser más relevante en la vida del “afuera” de los chicos porque son esas vidas las que cambian dramáticamente. Necesitamos modernizar las escuelas pero además debemos pensar ¿por qué existen las escuelas? Seguramente muchos especialistas les hayan dicho “las escuelas han terminado, es su fin, no las necesitamos más” y creo que en realidad sí son necesarias, necesitamos educación formal y docentes.

La pregunta que debemos hacernos es ¿Qué es lo que los docentes saben? ¿Qué es lo que los alumnos saben? ¿Cómo podemos integrar esos conocimientos? No se trata en cambiar las escuelas sino de reflejar en ellas el resto del mundo y cómo debe interactuar la escuela con el mundo exterior» (p. 131).

En este nuevo contexto, las relaciones interpersonales se verán reformadas, surgirán nuevos miedos y desafíos; pero ello no debe entenderse como algo negativo, sino como parte del camino hacia una nueva era de la educación. Bajo este prisma, no se deben olvidar aquellos nudos relevantes de la docencia, que resultan una brújula infalible para arribar al puerto de la educación del futuro.

Nuestros alumnos son *nativos digitales*, tienen intereses distintos y habitan en un mundo ultraconectado. Ellos recurren a un nuevo proceso de aprendizaje, en un marco de convergencia, donde nuevas culturas sin fronteras¹⁷⁷ se imponen.

¹⁷⁷ Cultura *maker*, cultura *hacker*, cultura *remix*.

La educación ya no está solo en el aula, ya no depende exclusivamente del docente, sino que a ella se accede desde las más diversas fuentes. Así, el aprendizaje invisible evidencia una brecha cada vez mayor entre la educación formal y la informal; y ello debe importar una alarma en los docentes. La alfabetización digital exige la inclusión de estos aprendizajes informales tanto como la incorporación de los productos culturales que consumen los alumnos.

En este punto debemos interrogarnos sobre el rol docente. La educación, en la era digital, no se imparte, se construye; no sólo se transmite, se descubre. El trabajo cooperativo se transforma en colaborativo, se rompen las barreras tradicionales y se reformulan los roles. El docente deja su lugar de transmisor para volverse un facilitador.

Y todo ello importa una reevaluación de los vínculos intrapersonales (autoestima, autoconocimiento) y genera nuevas emociones. Los docentes atravesamos por el miedo de no saber cómo responder a una generación digital, la culpa de dicha carencia, sentimientos de placer y de disgusto.

Adviértase que, los cambios son cada vez más pronunciados, las brechas generacionales y de uso generan y aumentan su distanciamiento, y la problemática requiere una respuesta urgente.

Mas ello no es negativo, sino el motor que impulsa el cambio.

Los docentes, nos encontramos en un proceso de reevaluación de los dogmas de la enseñanza clásica; reconsideramos la importancia del trabajo en equipo, buscamos generar valores en nuestros alumnos, practicar el respeto mutuo y la empatía.

La transmisión de conocimientos se reconstruye como un camino de descubrimiento conjunto entre los docentes y los alumnos, donde el crecimiento es común.

Visto así, es posible afirmar que la enseñanza especializada del Derecho se encuentra en franca crisis; ello consecuencia de una arraigada tradición histórica que prioriza la utilización de *clases magistrales* para la transmisión de saberes, reservando la enseñanza de los contenidos procedimentales –y, por qué no también, los actitudinales– para el momento en que se desarrolla la práctica profesional.

En una prieta síntesis histórica del origen de la Universidad de Buenos Aires¹⁷⁸, es dable syndicar que, en los albores de la enseñanza del derecho, los estudiantes provenían de las familias adineradas y de altos estratos de la sociedad, cuyos padres habían realizado –en su mayoría– sus estudios en las universidades europeas; y formado los primeros estudios de abogados en el país.

Estos hijos *patricios* poseían amplia práctica profesional, pero carecían de los contenidos cognitivos y epistemológicos que dan sustento al derecho. Así, la necesidad de una instrucción, mas no de una práctica, dio impulso a la creación de institutos de enseñanza en nuestro continente.

Por ello, tradicionalmente la educación superior –particularmente la enseñanza del derecho– se ha orientado a la instrucción del alumnado, mas no a la provisión de conocimientos de *saber hacer*; priorizándose como método de transmisión del conocimiento a la *clase magistral* por sobre cualquier otro.

En este sentido, las necesidades sociales han cambiado y, cada vez más, se advierte la importancia y exigencia (Cardinaux y Clericó, 2005) de incorporar conocimientos prácticos en los planes de estudios, como mecanismos para que los alumnos adquieran la «capacidad de hacer», favoreciendo asimismo la internalización de conocimientos.

Así, una didáctica especializada en derecho deberá considerar aspectos conceptuales, metodológicos, históricos y filosóficos (Mastache, 1998, p. 16).

Ahora bien, no puedo dejar de advertir que, sin perjuicio del esfuerzo vertido por los docentes autodidactas, por la velocidad del cambio, la adecuación deberá acelerarse

¹⁷⁸ Ver en <http://www.derecho.uba.ar/institucional/historia/>

críticamente.

Nuestros alumnos recurren a diversas herramientas digitales (redes sociales, gamificación, etc.) que deben ser incorporadas de forma urgente en los planes de estudio, y utilizadas para acercar y guiar a las generaciones nativas digitales.

El no actuar en forma rápida, podrá provocar un retraso evolutivo en términos culturales/educativos. Se pondrán en crisis los sistemas de transmisión de conocimientos y se podría arribar a un estado de anarquía en el cual se pronuncien los sistemas de explotación basados en el ejercicio abusivo del poder.

Recordemos que la educación no importa solo transmitir saberes, es la formación de valores, de personas de bien en un mundo en constante evolución y plagado de tentaciones.

Por ello, para romper con el paradigma de la transmisión exclusiva de saberes conceptuales –particularmente, aquél que entiende a la enseñanza del derecho como aquella que enseña la norma (Mastache, 1998, p. 17)–, se han de seleccionar contenidos *conceptuales*, *procedimentales* y *actitudinales*; sin preferir a unos por sobre otros.

En este sentido, la concepción (Maggio, 2012, p. 55) y estructuración de los momentos de la clase adquiere significativa importancia. Veamos.

Particularmente, las actividades deben ser abordadas con una doble finalidad. Por un lado, permitir a los alumnos aprender los *conocimientos conceptuales* mínimos e indispensables que el plan de estudios estipula para un estudiante de grado.

Para ello se podrá optar por una primera «instrucción» **sincrónica** (presencial o virtual) de los alumnos, eligiendo como método a la *exposición dialogada*.

«El propósito fundamental es transmitir determinados conocimientos teóricos a los estudiantes a través de un discurso que posee una lógica determinada. Su objetivo puede ser introducir un nuevo contenido, permitir una visión global o sintética de un tema o presentar o esclarecer conceptos básicos de determinado tema» (Finkelstein, 2007, p. 2).

La interrogación que caracteriza a toda exposición dialogada facilitará la adquisición, desarrollo y/o evaluación del contenido que se busca transmitir, afianzando una relación interpersonal entre alumnos y con el profesor (Finkelstein, 2007, p. 9).

Las preguntas no sólo se orientarán a la comprobación del saber adquirido por el estudiante, sino que determinarán los grados de libertad del alumno para efectuar operaciones lógicas –ya sea el simple recuerdo, la comparación, la contrastación, la clasificación, la explicación de fenómenos, y por último la reflexión– (Finkelstein, 2007, p. 11).

Resulta, entonces, de suma importancia la selección y la forma de las preguntas, y tiempo dado para su respuesta; sumado ello a la motivación que del alumno se logren base al clima de confianza que se genere a través del interés que el docente demuestre para escuchar las respuestas (Finkelstein, 2007, p. 13).

Litwin (2008) advierte que:

«Tratar de que los estudiantes “piensen bien” es un desafío constante de la enseñanza. Esto implica que piensen liberándose de prejuicios, que busquen razones, que relacionen adecuadamente. Por el contrario, muchas veces podemos recordar preguntas formuladas por los docentes que desorientaban a los alumnos o que difícilmente se entendían, dada su carga de complejidad. Valoramos las preguntas que orientan y ayudan a pensar y, en ese sentido, podemos reconocer tres tipos diferentes, al igual que los momentos de la clase: preguntas referidas a la cognición, a la metacognición y al nivel epistémico» (p. 81).

Pero, como se ha sindicado, una educación pensada para el siglo XXI no puede ceñirse sólo a la clase sincrónica, de exposición dialogada. Su concepción debe ser abarcadora de la realidad social y estudiantil, de las herramientas disponibles y de los medios de transmisión del conocimiento.

Entonces, una segunda parte, que debería incluir todo plan de clase, puede -o más bien debe- ser pensada en forma **asincrónica**.

Tradicionalmente, la enseñanza del derecho hizo uso del sistema de resolución de casos como método de enseñanza.

En este sentido, Litwin (2008, p. 95) reconoce que «los buenos casos encierran dilemas, situaciones problemáticas de difícil o compleja resolución. No se trata solamente de elegir una estrategia que hace más vívida o comprensible la enseñanza, sino de estimular el pensamiento y la reflexión».

Aquí, la toma de decisiones, la discusión, el reconocimiento de controversias y la búsqueda de mejores herramientas para su resolución serán el motor de incentivo para los alumnos, desafiados a pensar.

Las herramientas actuales permiten a los docentes la creación de casos que los alumnos pueden investigar, discutir y resolver en forma colaborativa, apelando a todos sus sentidos.

Empero, recurrir al caso escrito deviene *demodé*.

Una buena estrategia de contenidos de aprendizaje asincrónica debe pensar pensarse desde una narrativa transmedia (Cobo, Pardo Kuklinski, 2020), donde los alumnos se transforman en productores de contenido, en partícipes principales del proceso de aprendizaje.

La simpleza de algunas herramientas virtuales provén al docente la posibilidad de formular propuestas creativas, que estimulen al alumno nativo digital.

«¿Cómo podemos convertir nuestras propuestas educativas a formatos más cercanos a los modos de consumo y producción de nuestros estudiantes? ¿Cómo podríamos expandir lo que sucede en el aula, más allá del aula? ¿Qué tipo de narraciones o relatos personales podemos utilizar?» (Florio, 2020).

En este sentido, si bien se puede recurrir a la gamificación (aunque su programación requerirá de mayores conocimientos informáticos, y paciencia), también es posible recurrir -en forma sencilla- al *storytelling*, a la creación de casos a través de videos, imágenes, audios, etc., en diversos medios.

Así, de forma asincrónica, los alumnos accederán a la información necesaria para analizar el caso o problema formulado por el docente, pero no a un problema simple, sino a una narración, un relato, una historia que se percibe por todos los sentidos.

El docente deberá recurrir a distintas herramientas (publicaciones en redes sociales, videos, audios, imágenes, noticias, etc.) para diseñar su propuesta. Los alumnos discutirán el material provisto con sus compañeros de grupo (y en general) a través de aplicaciones de mensajería y formularán sus respuestas en plataformas virtuales¹⁷⁹ donde el docente podrá acceder para formular su evaluación.

En este punto, no debe pasarse por alto que la evaluación que de dicho trabajo se haga, no corresponde a un análisis individual de cada miembro, sino del *producto elaborado* (Litwin, 2008, pp. 109-110).

Como puede verse, es posible afirmar que los sistemas educativos se encuentran en crisis, que la necesidad de incorporar herramientas digitales es un imperativo que no puede esperar, las convergencias culturales exigen nuevos roles docentes y una rápida adecuación.

Ello ya está ocurriendo. Los docentes estamos en constante formación, aún antes de que las directivas institucionales sean impartidas, buscamos adecuarnos a los tiempos que corren y acercarnos generacionalmente a nuestros alumnos. Entendemos que el cambio

¹⁷⁹ Para ello, los alumnos podrán recurrir a crear documentos compartidos (de acceso libre al docente para que formule el seguimiento de lo trabajado), o realizar publicaciones en redes sociales que den cumplimiento a los requisitos del docente (hacer un posteo con la solución del caso, grabar un audio o un video, etc.).

genera resquemores, el futuro es incierto, pero abrazamos dicha empresa con ansias de crecer.

Por último y como cierre, creo menester recordar que el docente, a la hora de formular un plan de clases –cualquiera que sea–, deberá recordar siempre las palabras de Mazza (2014):

«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».

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

- BUCKINGHAM**, David (2008). *Más allá de la Tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- CARDINAUX**, Nancy, **CLÉRICO**, Laura (2005). *La formación docente universitaria y su relación con los “modelos” de formación de abogados*, en *De cursos y de formaciones docentes*. Buenos Aires, Argentina: Departamento de publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.
- CELMAN**, Susana (1998). *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en conocimiento?*, en *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- COBO**, Cristóbal (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo, Uruguay: Debate.
- FINKELSTEIN**, Claudia (2007). *La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica*, en *Cuadernos de Cátedra*. Buenos Aires, Argentina: Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- FLORIO**, María Paz (s./f.). *Estrategias de tutorías en aulas virtuales*. Farmacia y Bioquímica en foco. Publicación digital de Facultad de Farmacia y Bioquímica. FFyB - UBA. Recuperado el 05/10/2021 de <http://enfoco.ffyb.uba.ar/content/estrategias-de-tutor%C3%ADas-en-aulas-virtuales>
- JENKINS**, Henry (2003). *Transmedia Storytelling*, en *Mit Technology Review*. Recuperado el 05/10/2021 de <https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling>
- LITWIN**, Edith. (1999). *Las variaciones en el arte de narrar: una nueva dimensión para una nueva agenda didáctica*, en *Revista Propuesta Educativa* (20). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- LITWIN**, Edith. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- MARTÍNEZ**, Marcela (2020). *Lo que estamos aprendiendo las y los docentes*. Ají. Comunidad y cultura. Recuperado el 05/10/2021 de http://www.revistaaji.com/lo-que-estamos-aprendiendo-las-y-los-docentes/?fbclid=IwAR2IQzDeWZ2w0wkxi_mFU0nhfAymAHvsscMrr6emnFfp7IL82AYQFWj0mhQl
- PARDO KUKLINSKI**, Hugo y **COBO**, Cristóbal (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Barcelona, España: Outliers School.
- MAGGIO**, Mariana (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- MASSA**, Diana (2014). *El sentido de la enseñanza (II)*, en *Revista Noticias*, recuperado el 05/10/2021 de <https://www.pressreader.com/argentina/noticias/20141213/282325383311738>.
- MASTACHE**, Anahí (1998). *Filosofía de las ciencias particulares y didácticas especiales*, en

Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, número 13, Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

SCOLARI, Carlos (2018). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro blanco. Transmedia Literacy*. Recuperado el 05/10/2021 de http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf

Estrategias para la educación bajo la modalidad mixta.

Yanina Mariela Merelas y Sergio Ariel Patiño.

ABSTRACT

Hablar de los procesos de enseñanza y aprendizaje es hacer referencia a sus contenidos, métodos y medios a través de los cuales, este proceso se produce en forma integral. El contenido, es definido por programas (lo curricular). Los métodos a utilizar, deben determinarse según resulten para lograr los objetivos de la enseñanza. Y los medios, son los instrumentos con que cuenta el docente para llevar adelante la enseñanza.

Sin embargo, muchas cosas han cambiado a partir de la pandemia declarada en el año 2020. En el presente trabajo, nos proponemos presentar algunas estrategias que podrían permitir a los docentes dictar clases a través de una modalidad mixta, demostrando que lo sincrónico y lo asincrónico, son complementos interesantes para llevar adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

“Estrategias para la educación bajo la modalidad mixta”

El uso de tecnologías de información y comunicación a nivel mundial ha contribuido a un mayor acceso a la educación y al desarrollo humano. Sin embargo, existen poblaciones que, al carecer de conectividad, no gozan completamente de esas oportunidades. En este sentido, existen una serie de recursos y herramientas de las que podemos echar mano para llegar a todo el conjunto de alumnos (los que poseen y los que carecen de conectividad), estos recursos son la TV Educa y la Radio Enseña.

La TV Educa, es un programa corto (máximo de 30 minutos) que podría emitirse de lunes a viernes en un canal de televisión local. Este espacio, permite generar un espacio cultural y educativo donde se presentan contenidos que ayudan en la formación escolar. Por otro lado, Radio Enseña posee el mismo objetivo y se pensaría en los diversos espacios donde es más frecuente el uso de radio que de la TV.

Ante el fenómeno de la globalización y la inclusión de Internet en el proceso educativo han surgido nuevas problemáticas. El docente debe elaborar diversas estrategias que parten de la necesidad de prepararse ante nuevas competencias y espacios de comunicación. En la actualidad, surge la exigencia de desarrollar otras estrategias basadas en los estilos de e-learning, e-portafolio, con un aprendizaje basado en el estudiante y la colaboración mutua. La teoría de la conectividad parte del supuesto de que el profesor es un profesional reflexivo que toma decisiones y cuyos pensamientos guían y orientan su conducta, y en este marco, es que surgen nuevas estrategias de comunicación entre el docente y el alumno (redes sociales, bases de datos, aulas virtuales, TV educa y Radio educa, guías de estudio en material impreso y Podcast de audio).

Los streaming y su funcionalidad

El concepto de streaming se refiere a cualquier contenido de medios, ya sea en vivo o grabado, que se puede disfrutar en computadoras y aparatos móviles a través de Internet y en tiempo real. Los podcasts, webcasts, las películas, los programas de TV y los videos musicales son tipos comunes de contenido de streaming.

La comunicación de video sobre redes de paquetes ha progresado mucho en los últimos años variando desde bajar un archivo para reproducirlo a tener varias técnicas adaptables al medio y desde el uso directo de la infraestructura de red, al diseño y uso de arquitecturas superpuestas. Los desarrollos en algoritmos y capacidad de cómputo así como en

infraestructura de redes y comunicaciones continúan desafiando los límites del streaming de medios, simplificando los problemas actuales y planteando nuevas metas. La aparición de las redes de envío de contenidos CDN para streaming presenta una oportunidad importante para el desarrollo de nuevas aplicaciones. La implementación de redes inalámbricas de banda ancha invita a la implementación de streaming no solo para usuarios inalámbricos sino también para usuarios móviles. Por otro lado, la posibilidad de implantación de QoS en Internet abre las puertas a la realización de aplicaciones de streaming más predecibles, permitiendo convertir en realidad el streaming sobre IP con bajo ancho de banda y baja latencia. El streaming de video será sin dudas un área de investigación y desarrollo con grandes expectativas industriales y comerciales en un futuro cercano.

¿Cómo funciona?

Los archivos de música, video y otros tipos de archivos de medios se pre-organizan y se transmiten en paquetes secuenciales de datos, a fin de que se pueda hacer streaming de ellos de forma simultánea. Y, a diferencia de las descargas tradicionales que se guardan en tu aparato, los archivos de medios se eliminan automáticamente luego de reproducirlos. Todo lo que necesitas para hacer streaming es una conexión a Internet de alta velocidad rápida y confiable, acceso o suscripción a un servicio o aplicación para hacer streaming y un aparato compatible.

Seguridad en la entrega del servicio

Los docentes a menudo no exploran los entornos virtuales de aprendizaje en todo su potencial y solo adoptan un conjunto limitado de herramientas disponibles, asimismo algunos profesores comparten sus cursos entre ellos para fortalecer los entornos virtuales. Sin embargo, la enseñanza teórica puede complementarse con simulaciones digitales, lo que es una opción en la universidad para reforzar los conocimientos teóricos y experimentales. Las estrategias didácticas con material multimedia se pueden usar para proporcionar un desarrollo profesional a los profesores, para que tengan mejores prácticas efectivas de enseñanza. Las tecnologías basadas en las redes sociales como Facebook, Twitter e Instagram facilitan el debate en el aula virtual, pero los profesores pueden resistirse a estas tecnologías por temor a perder la capacidad de guiar el debate; esto favorece a las aulas virtuales y apoya en el rendimiento académico.

Los estudiosos de la calidad de la educación virtual a distancia coinciden en que ella posee una especificidad propia y su evaluación no puede reducirse a los mismos criterios que la educación no-virtual presencial. Es posible que existan criterios aplicables por igual a ambas modalidades educativas, pero al adentrarnos en su análisis encontraremos especificidades de la educación no-virtual a distancia que requiere de criterios y metodologías particulares para evaluar su calidad.

Hay algunas variantes de las concepciones de estos autores sobre la calidad de la educación virtual a distancia (EVAD), los criterios y la metodología utilizada para evaluarla y gestionar su mantenimiento y mejoramiento. Para Sangrà la EVAD debe evaluarse de acuerdo a criterios en cuanto a la oferta formativa, y su pertinencia en relación a necesidades sociales y de mercado laboral; la organización y tecnología; los materiales; la docencia y la creación de conocimiento. Los enfoques de tipo más global pueden ser de dos tipos, los sistemas de evaluación de la calidad centrados en modelos de calidad estándar y los basados en la práctica del "benchmarking".

Lo importante es asegurar, mantener y mejorar continuamente la calidad de la EVAD y para ello debemos realizar una buena gestión. La base de una buena gestión de la calidad de la

educación virtual a distancia en la educación superior virtual a distancia, es, sin duda, un sistema eficiente de evaluación de su calidad. La evaluación proporciona los elementos necesarios para monitorear el desarrollo de los programas educativos y su mejoramiento, al saber cuánto y cómo se han desviado de sus objetivos y de las necesidades de los usuarios.

Bibliografía

Carreño, I. D. V. G. (2009). La teoría de la conectividad como solución emergente a las estrategias de aprendizaje innovadoras (e-learning). *Innovación educativa para la educación superior: hacia el proceso de la convergencia*, 269-296.

Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44.

Parra González, M. E., & Segura Robles, A. (2019). Producción científica sobre gamificación en educación: Un análisis cuantitativo. *Revista de educación*.

Ramírez Acosta, M. M. (2019). *Narrativa audiovisual en los programas de teleeducación ecuatorianos educa tv* (Bachelor's thesis, BABAHOYO: UTB, 2019).

Sangrà, Albert (2002). La calidad en las experiencias virtuales de educación superior. Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Barcelona, España. (www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0106024/sangra.html)

Suing, A., Ortiz, C., González, V., & Marín, C. (2015). La recepción de Educa TV. *CIAIQ2015*, 5.

Encuesta sobre virtualidad y presencialidad.

Pablo M. Salpeter

Con motivo de habernos adaptado en el año 2020 y 2021 producto de las medidas de aislamiento y distanciamiento social, surgió la necesidad de obtener de parte del estudiantado la percepción de las clases, mediante instrumentos tecnológicos, que ayudaron a superar la imposibilidad de sostener las clases presenciales.

En este orden de ideas se generó una encuesta con un variado número de preguntas para identificar las fortalezas y debilidades de los encuentros mediante videoconferencias, para reconocer las oportunidades y amenazas que dicha instrumentación implica para que los estudiantes alcancen las competencias esperadas.

El trabajo de investigación se realizó en el ámbito de la Facultad de Derecho de la UBA, en el marco de estudiantes que cursan materias del Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Con alumnos del Ciclo Profesional Común y otros del Ciclo Profesional Orientado, durante fines de septiembre de 2021, se convocó de manera voluntaria y anónima a contestar 42 preguntas relacionadas con: “**Los encuentros virtuales...**”, cuyos resultados a continuación se exponen para su análisis. Han participado 121 estudiantes.

Los encuentros virtuales...	Si	no	Total	% si	% no
Académicos los estoy transitando en el CPC	89	32	121	74%	26%
Son proclives a tener otros dispositivos complementarios (internet)	98	21	119	82%	18%
Son proclives a tener otros focos de atención (libros, televisión, radio, etc.)	62	58	120	52%	48%
Se mantienen en línea sin problemas de conexión	81	39	120	68%	33%
Ocasionalmente deben suspenderse por obligaciones laborales	41	80	121	34%	66%
Ocasionalmente deben suspenderse por obligaciones domésticas	40	80	120	33%	67%
Aportan contenido no disponible en otro material	74	42	116	64%	36%
Prefiero mantener la cámara encendida	51	69	120	43%	58%
Son equivalentes a los encuentros presenciales	62	59	121	51%	49%
Prefiero las clases por videoconferencia a las presenciales	66	54	120	55%	45%
Favorecen la relación entre estudiantes	50	71	121	41%	59%
Facilitan la participación de los estudiantes	67	53	120	56%	44%

Mejora la comprensión de los temas	72	49	121	60%	40%
Sirven para responder dudas	104	16	120	87%	13%
Emulan la situación de aula	60	61	121	50%	50%
Anula el tiempo de traslado a la casa de estudios	119	2	121	98%	2%
Evita gastos de traslado	119	2	121	98%	2%
Prefiero encuentros sincrónicos (en línea, se puede interactuar)	86	34	120	72%	28%
Prefiero clases grabadas (para verlas en cualquier momento y varias veces)	66	55	121	55%	45%
Son más provechosos cuando se comparte pantalla con infografías	96	25	121	79%	21%
Me permite acceder de manera simultánea a normas, doctrina y jurisprudencia para comprender los contenidos, desarrollar habilidades y fortalecer actitudes.	108	12	120	90%	10%
Me hacen percibir que la comunicación es directa sin intermediarios	91	28	119	76%	24%
Con la imagen del docente en primer plano permanente genera dispersión por estímulos efímeros externos	33	86	119	28%	72%
Favorece debates entre los participantes	64	55	119	54%	46%
Me hacen conocer mejor a los participantes	59	62	121	49%	51%
Favorece a presentarme de manera elegante (actitud, vestimenta lenguaje y entorno)	36	84	120	30%	70%
Facilita la aplicación del contenido teórico	88	33	121	73%	27%
El entorno real es un factor de dispersión de la concentración académica	64	56	120	53%	47%
Son accesibles dado que cuento con un espacio que le permita un entorno de	94	27	121	78%	22%

concentración					
Son una dificultad por la convivencia	36	85	121	30%	70%
Generaron más materiales digitales desarrollados para complementar el aprendizaje	111	10	121	92%	8%
Y los materiales digitales son de fácil comprensión	100	18	118	85%	15%
Y los materiales audiovisuales me facilitan su abordaje reiterado	111	10	121	92%	8%
Y los materiales audiovisuales suelen estar más actualizados	113	7	120	94%	6%
Obstaculizan las evaluaciones presenciales (prefiero las presenciales)	42	79	121	35%	65%
Y las evaluaciones en línea con formularios de respuestas cerradas son mis preferidas	66	55	121	55%	45%
Y las evaluaciones en línea con formularios de respuestas abiertas son mis preferidas	59	59	118	50%	50%
Y las evaluaciones orales en línea son mis preferidas	34	84	118	29%	71%
Y los trabajos prácticos digitales sin papel son más accesibles que en papel	104	17	121	86%	14%
Es pertinente que me vean comiendo, tomando, o en sitios o ropa no apropiadas para la ocasión	22	99	121	18%	82%
Ameritan apagar otros dispositivos de comunicación	47	74	121	39%	61%

Consigna: **Elija “una” palabra para describir su parecer sobre las clases por videoconferencia (en mayúsculas, ejemplo: ACCESIBLE).**

Las diez palabras más utilizadas para describir los encuentros virtuales han sido:

CÓMODAS	11
ACCESIBLE	10

BUENA	5
DINÁMICA	5
EXCELENTE	5
CONVENIENTE	4
ÚTIL	4
FACILITADORAS	3
PRÁCTICAS	3
ACTUALIDAD	2

En cuanto a las palabras utilizadas con valoración positiva o negativa han sido:

Positivas:	33 palabras
Negativas:	19 palabras
Sin valoración:	6 palabras
Total palabras:	58 palabras
Total palabras participantes:	112 (54 palabras repetidas)

Algunas reflexiones finales:

La presencialidad parece resultar necesaria pero no excluyente de los encuentros virtuales, de las palabras escogidas, su mayoría son positivas, lo que arroja una preferencia significativa pero no absoluta.

La virtualidad genera la percepción de una relación directa sin intermediarios, sin perjuicio de observarse que un 30% manifiesta contar con dificultades tecnológicas para concretar los encuentros virtuales.

La imagen del docente, estática en primer plano no aburre al estudiantado, probablemente por contenidos o didáctica de interés para el estudiante, evitando así el “sueño blanco” que se produce al observar diferentes imágenes similares unas a otras por un transcurso prolongado de tiempo.

La virtualidad anula distancias facilitando el encuentro de quienes se encuentran físicamente a distancias considerables.

Reduce los costos de estudio.

Los estudiantes valoran los encuentros multipantalla que permite acceder a información de diversas fuentes de manera simultánea, favoreciendo las relaciones entre ellas, transformando la información en conocimiento.

Los materiales digitales generados resultan ser percibidos como más actualizados y con diversos contenidos que enriquecen el acto pedagógico.

La imagen adquiere una jerarquía que proyecta una alegoría de la caverna 2.0 (PLATON. *La República*) donde la luz de la pantalla es la verdad y no encandila a diferencia de la alegoría clásica, ya que la virtualidad, se presenta como certeza, y el mundo físico, como “residual” o “subsidiario”, en un entorno donde el acceso a entes públicos, se produce exclusivamente o preferentemente por internet.

La pirámide de Maslow (MASLOW, Abraham, *Theory of Human Motivatio*, 1943) se invierte, ya

que nos encontramos en una sociedad que no genera riqueza para subsistencia, sino que es en su totalidad “excedente”, y el reconocimiento es el inicio del intercambio, siendo la invisibilidad social, el obstáculo para una convivencia sin conflictos, el reconocimiento del sujeto como integrante del ámbito social, adquiere relevancia. De las respuestas se observa una gran cantidad de estudiantes que escogen apagar sus cámaras para conservar el anonimato, y evitar exponerse a una situación de disvalor de intercambio con el docente, en caso de éste pedirle participación activa. En este sentido resulta destacable la exigencia de la imagen del estudiante para acreditar su situación de aula virtual y evitar dispersiones.

Resulta complejo establecer la existencia del aula virtual en tanto implica la represión de los sentidos de vista, gusto, olfato, auditivo y táctil, que reportan la existencia de un ámbito espacial, diferente al que la conciencia reporta. Esto genera una contradicción, que puede llevar a un nivel de tensión, que estudiante deba aplicar más energías en ello, que en la comprensión del tema de clase, existiendo posibles manifestaciones del espacio real, como ser ruidos o imágenes de convivientes, mascotas, vecinos, etc. no acordes al ámbito académico.

Los contenidos grabados, generan una migración de la titularidad de los conocimientos acuñados por el disertante, siendo que su disponibilidad en cualquier momento y lugar le resta valor a la posibilidad del encuentro con quién invirtió recursos esfuerzo y creatividad para aportar avances científicos a la disciplina. Esta circunstancia pone en crisis el valor de una clase presencial, única en destinatarios, tiempo y espacio, contra una exposición, de acceso universal en espacio, tiempo y sujetos.

De lo expuesto puede observarse una preferencia de encuentros mixtos, digitales y presenciales, sincrónicos y asincrónicos, trabajos prácticos digitales (sin carpeta ni hojas) donde las TICs se incorporan a la enseñanza del Derecho, pero que no sustituyen el “*espacio tiempo áulico*”.

La evaluación en tiempos de pandemia.

Yamila Leila Andriasevich y Yanina Paola Pedroni.

1. INTRODUCCIÓN Y DEFINICIÓN

“Como cualquier término de uso frecuente, el término **«evaluación»** es de difícil definición por la diversidad de situaciones a las que se aplica y, consecuentemente, la variedad de sentidos que asume” (Camilloni 2007, pág. 4). Incluso para algunos actores tendrá una connotación, mientras que para otros (los llamados estudiantes), tendrá posiblemente otra connotación.

Vemos aquí algunas definiciones del término: *“Evaluación del impacto ambiental”*; *“Era partidario de la evaluación grupal”*.

Como vemos, la evaluación es aplicable a distintos campos de la actividad humana, como la educación, la industria, la salud, la psicología, la gestión empresarial, la economía, las finanzas, la tecnología, entre otros. De allí que puedan evaluarse muchas actividades: el desempeño laboral de un individuo, el valor de un bien en el mercado, el desarrollo de un proyecto, el estado de salud de un paciente, la calidad de un producto, la situación económica de una organización, etc.

Para abordar este trabajo, lo primero que debemos hacer es entender el significado del término evaluación. En este sentido, podemos decir que, en el ámbito de la **pedagogía**, la evaluación es un **proceso sistemático de registro y valoración de los resultados obtenidos en el proceso de aprendizaje de los educandos**. Como tal, la evaluación se realiza tomando en consideración los objetivos educativos planteados en el currículum formal escolar. Las evaluaciones, por otro lado, pueden realizarse de distintas maneras: mediante pruebas (escritas, orales), trabajos prácticos o monografías, así como también considerando la participación en clase de los alumnos, incluso de forma presencial o, ante la nueva realidad que devino, de forma virtual.

Perrenoud decía que la evaluación en la escuela está asociada a la creación de jerarquías de excelencia: comparación, clasificación en virtud de una norma. Estas jerarquías tienen en común el hecho de informar sobre la posición de un determinado alumno en un grupo o sobre la distancia relativa de la norma de excelencia (Perrenoud, 2008). Así, la evaluación se fusiona con el aprendizaje al mismo tiempo que lo convalida desde la óptica del alumnado, en tanto desde la óptica docente el “tomar” una evaluación regula el proceso de enseñanza. De allí que se derive que no todos los alumnos tienen la misma capacidad de aprender y por ende las evaluaciones que se realicen arrojaran resultados diferentes lo cual permite al docente realizar su propia evaluación con el fin de determinar el cumplimiento parcial o total de los contenidos del currículum y el nivel del curso. En este mismo sentido, Camilloni (1998) sostiene que “La evaluación de los aprendizajes se realiza sobre la base de un programa que, al servicio de la enseñanza y del aprendizaje, está constituido por un conjunto de instrumentos de evaluación. Dado que cada tipo de instrumento permite evaluar diferentes aspectos de los aprendizajes de los alumnos, es menester garantizar la pertinencia y calidad técnica del programa considerado integralmente como una estructura, así como la de cada uno de sus componentes.” (pág. 67). En este punto, Vigotsky crea el concepto de evaluación dinámica, técnica de evaluación desarrollada que permite generar una zona de desarrollo próximo que según Vigotsky (1993), esta zona es la diferencia entre lo que el sujeto es capaz de hacer por sí solo (desarrollo real) y lo que hace con ayuda de otros más capaces (desarrollo próximo, potencial o futuro). Así, la evaluación dinámica apunta a valorar el desarrollo cognitivo de los alumnos con la colaboración de parte del evaluador.

Siguiendo este orden de ideas, podemos afirmar que la enseñanza en la escuela está estrictamente relacionada a la evaluación como acreditación de los aprendizajes transmitidos por el educador, evaluaciones que a lo largo de esta nueva realidad causada por el COVID-19

fueron mutando y amoldándose a la virtualidad. Los docentes, ante esta nueva realidad, se vieron envueltos en la necesidad de evaluar de la misma manera tradicional en que lo hacían en el aula pero utilizando a este respecto pantallas de computadoras y celulares para interactuar con sus alumnos y explicar las nuevas “reglas” evaluativas. Sin perjuicio de ello, tanto en la modalidad presencial como virtual, la escuela certifica la posesión de saberes ante diversas agencias sociales por medio de diplomas obtenidos mediante las constantes evaluaciones que se van desarrollando en los cursos. Si bien la evaluación es parte de los procesos formativos institucionalizados, incluso de los más rudimentarios –como las ceremonias de iniciación–, adquiere en el dispositivo escolar un papel central como regulador del avance en el trayecto formativo. La importancia del carácter evaluador del contexto escolar para la enseñanza y para el aprendizaje no es menor. Por el contrario, condiciona fuertemente la naturaleza de las actividades e interacciones que tienen lugar en clase y el significado real que adquieren las tareas para los estudiantes, como han puesto de manifiesto distintas investigaciones desarrolladas bajo enfoques etnográficos y ecológicos (Jackson, 1975, 2002; Doyle, 1983); (Camilioni 2007).

Como vimos, no hay una única manera de evaluar, y esto en la situación que la pandemia ha generado por el virus Covid-19 nos pone a prueba para que cambiemos nuestra forma de evaluar, y entender de algún modo que nuestra educación necesita cambios acordes al avance sociocultural y socioeconómico. Es menester comenzar a desarrollar técnicas que sean capaces de perdurar en el tiempo a pesar de las circunstancias que puedan plantearse diariamente. La evaluación a distancia y en esta ocasión virtual genera ventajas como así también desventajas. Por un lado, la virtualidad (no sólo de la evaluación sino de la enseñanza en sí misma) genera una mayor autonomía y disposición del tiempo tanto del docente como del alumno fuera del horario de cursada, como así también la posibilidad la apertura de ofertas educativas y una mayor flexibilidad para el manejo del tiempo de estudio; por el otro nos encontramos con dificultades de conexión, pérdida de una rutina, desconcentración (en algunos casos) generada por encontrarse constantemente frente a una pantalla, pérdida de las relaciones sociales que se generan en el ámbito escolar lo cual influye negativamente en la socialización e inclusión social, entre otras.

2. EVALUACIÓN A DISTANCIA

Como se dijo hasta aquí, la evaluación permite analizar y comprender el proceso realizado por cada alumno; al mismo tiempo, permite estimar los resultados alcanzados, determinar el grado de cumplimiento de las metas curriculares y considerar el nivel de aprendizaje alcanzado del grupo. A este respecto Perrenoud (2008) sostiene que “Se considera que los alumnos tienen **éxito** o **fracasan**, en función de las exigencias manifestadas por los docentes u otros evaluadores, que siguen los programas y otras directivas dictadas por el sistema educativo” (pág. 29). Pero, ¿siempre la evaluación debe realizarse en el aula? ¿Acaso los tiempos escolares no son siempre escasos?

Es por ello que, en tiempos actuales, la reinención en los mecanismos o métodos de evaluación han sido fundamentales para continuar con la enseñanza, empleando herramientas tales como internet, videoconferencia, documentos online, etc. A pesar de que en la actualidad todo parecería indicar que estamos volviendo a la presencialidad absoluta, debemos reconocer que durante casi dos periodos lectivos, todo se redujo al uso de la tecnología lo que llevó a todos los actores institucionales, incluyendo alumnos y padres, a *aggiornarse* a las nuevas tecnologías para poder estar conectados a pesar de todo.

Así las cosas, la evaluación a distancia nos permite un mejor manejo de tiempos, una dinámica audaz que pone en juego otros conocimientos, como el uso de herramientas tecnológicas que hasta el momento eran desconocidas o no se aplicaban en el ámbito escolar, pero que permiten que el rendimiento escolar sea mejor y hasta quizás más efectivo, pues pensemos en aquellos alumnos que viajan horas y horas para llegar al aula, ¿es necesario tanta rigurosidad para evaluar a los alumnos? Creemos que en este tipo de situaciones se deben implementar

estrategias pedagógicas destinadas a que los alumnos logren conectar con el docente respecto a la evaluación que este haya elegido plasmar. No se propone aquí exonerar a los alumnos de ser evaluados, sino por el contrario, que el método de evaluación se condiga con las diferentes situaciones que se presentan cotidianamente.

A contrario sensu, debemos tener especial consideración para aquellos sectores a los que la situación actual de virtualidad que trajo aparejada la pandemia generada por el Covid-19 afectó a nivel socioeconómico, dado que no todos los alumnos tenían acceso a internet y -para peor- no tuvieron la oportunidad de continuar con la escolaridad de manera efectiva. A este respecto y para evitar una mayor deserción escolar fue necesario implementar políticas “humanas”: docentes que se comunicaban con las familias para informarles las actividades, otros repartían las tareas en los domicilios de los alumnos y otras instituciones educativas armaron cuadernillos de actividades que los propios alumnos retiraban por la escuela.

Por último, consideramos que es importante ser rigurosos, sistemáticos y explícitos en lo que respecta a la estrategia adoptada y los criterios de evaluación, a la vez que sostenemos que no es conveniente formalizar en exceso o introducir rigidez a las prácticas de evaluación, máxime teniendo en cuenta las circunstancias especiales aquí planteadas.

Para finalizar, es preciso remarcar que no solo los alumnos se vieron tensionados con la nueva realidad; los docentes, por su parte, contaron con la difícil tarea de “acomodar” la escolaridad a la virtualidad, al dictado de clases y evaluaciones a distancia. Cada uno de los educadores tuvo que reinventarse mediante un nuevo sistema pedagógico que le permita “llegar” a los alumnos o implementar las políticas humanas descritas ut supra, permitiendo que no se sientan perjudicados, solos, faltos de recursos y de presencia docente tanto a nivel humano como institucional.

3. CONCLUSIÓN

Según lo hasta aquí desarrollado podemos concluir en que para poder hacer efectivas las evaluaciones a distancia, no solo se tienen que brindar herramientas tecnológicas a los docentes a cargo sino que además se debe implementar un programa pedagógico capaz generar interés en los alumnos. Entendemos así que hoy la educación no puede basarse únicamente en lo que se enseña dentro del aula. Los docentes, en la actualidad deben dejar de lado el papel para poner en práctica el uso de plataformas virtuales educativas que permitan no sólo enseñar contenidos sino también evaluar los mismos utilizando distintas herramientas objeto de creación de un vínculo pedagógico necesario, real y suficiente mediante el cual la relación docente-alumno se refuerce y consolide constantemente. Una relación de estas características posibilita que el simple hecho de “evaluar” no signifique en el alumno una carga negativa.

Así las cosas, esta nueva modalidad de cursada virtual entendemos que debería ser ponderada de aquí en adelante, esto es, que se dé la posibilidad a quienes así lo acrediten de seguir aprendiendo bajo esta forma. Es sabido que en lo que respecta al nivel universitario y terciario, muchos de quienes integran el alumnado provienen desde lugares lejanos a las cercanías de las instituciones, con lo cual deja abierta la posibilidad de que, aun cuando la pandemia haya concluido, seguir cursando de manera virtual significa el progreso de una educación virtual que, definitivamente, llegó para quedarse.

Una propuesta viable a este respecto bien podría ser crear un programa híbrido que permita que el alumnado pueda elegir días de cursada virtual y días de cursada presencial con la posibilidad de que los exámenes finales sean, necesariamente, presenciales. En la actualidad hay instituciones que optaron por transmitir vía streaming la clase, siendo que de la misma participan tanto alumnos de manera presencial como virtual. Si en el corto lapso de aproximadamente dos años fue posible implementar tales alternativas tecnológicas, ¿cuál sería el inconveniente para poder seguir haciendo uso de las mismas? En este sentido Piaget entiende que el aprendizaje sólo tiene sentido ante situaciones de cambio a través de las invariantes funcionales. De ahí que el proceso de aprender sea concebido como un proceso de

adaptación a esos cambios, la dinámica de esta adaptación se produce a partir de dos procesos esenciales el de asimilación y el de acomodación (Fairstein, G y Carretero, M 2002).

Para finalizar, cabe destacar que no basta con aprender a utilizar las plataformas virtuales educativas para poder enseñar y evaluar. Así, es responsabilidad del Estado y de las instituciones educativas el dotar de conocimientos tecnológicos y formar a los docentes proporcionando las facilidades que se estimen pertinentes, así como también adoptar políticas públicas para lograr que el derecho y acceso a la educación establecido en nuestra Carta Magna siga siendo garantizado (art. 14, 75 incisos 17, 18 y 19 CN).

Referencias bibliográficas:

- La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y M. del Carmen Palou de Maté (1998), PAIDÓS, Buenos Aires, Barcelona, México 1era. edición, 1998.
- El saber didáctico, Alicia R. W. de Camilloni (2007), 1ª ed., Buenos Aires, 2007.
- La evaluación de los alumnos: De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas (2008), Cap. 1, pág. 29, Philippe Perrenoud, Alternativa pedagógica didáctica, 1era. Ed. Buenos Aires, Colihue, 2008.
- Fairstein, G. y Carretero, M. (2002). La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones. EN J. Trilla (Coord.) El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. (pp. 107-205). Barcelona: Graó.
- Fairstein, G. (2007): “¿Psicología aplicada a la educación o psicología implicada en la educación? (El caso de la teoría de Piaget)”. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Año XV, No 25, Agosto 2007. pp.31 - 39.
- Vigotsky, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica. Barcelona.
- Vigotsky, L. S. (1993) Pensamiento y lenguaje. Obras escogidas. Tomo II. Visor. Madrid.

INTRODUCCIÓN

Decidí realizar el presente trabajo porque las condiciones de estudio están en una transformación inédita y por ende la forma de evaluar. ¿Cómo calificar qué hemos aprendido? ¿Cómo es la Evaluación para aprender más y mejor? ¿Cómo evaluamos en esta nueva realidad?

Debemos repensar la Evaluación para garantizar el derecho de nuestros/as alumnos/as de estar allí. Debemos reflexionar acerca de la Evaluación como emergente del actual contexto.

Desde el momento fundacional de los sistemas educativos occidentales, la evaluación sirvió como mecanismo para seleccionar y crear jerarquías de excelencia (Perrenoud, 2010). Con el objetivo de transformar la evaluación tradicional, la literatura contemporánea introdujo un nuevo concepto denominado evaluación formativa.

DESARROLLO

Acerca del concepto de Evaluación, calificar es muy complicado, ¿qué calificamos? ¿Si hay apropiación de contenidos o conectividad en la casa? La calificación puede convertirse en algo expulsivo, es una producción cultural (Dussel, I “la clase en pantuflas” 34:43).

La evaluación debe ser formativa, para mejorar lo que se hizo. El criterio tiene que ser inclusivo y no expulsivo. (Dussel, I “La clase en pantuflas” 35:25).

Existen diferentes instrumentos de evaluación de los aprendizajes que pueden utilizarse en una administración no presencial. Dado que el/la estudiante trabaja fuera del ámbito del aula, se asume que puede consultar la bibliografía y el material de estudio. Las consignas, entonces, deben adecuarse a este contexto de administración. (Basabe, L.)

- Deben proponer tareas que pongan en juego habilidades cognitivas de orden superior. A diferencia de las habilidades cognitivas de orden inferior, que implican la recuperación del conocimiento almacenado y su aplicación directa a situaciones conocidas, las habilidades cognitivas de orden superior involucran la transferencia de ese conocimiento a situaciones nuevas, el juicio crítico para tomar decisiones y la creatividad para elaborar respuestas nuevas. (Basabe, L.)

- Deben admitir resoluciones alternativas, que pueden implicar distintos niveles de elaboración.

- Deben requerir que la bibliografía se utilice como marco conceptual o metodológico para una producción personal.

- Pueden incluir consignas de evaluación “auténtica”, es decir, la resolución de un problema propio del campo profesional, en el que el estudiante asume un determinado rol para el desarrollo de un producto predefinido y para una audiencia específica. Se presentan a continuación distintos tipos de instrumentos de evaluación.

- Exámenes escritos domiciliarios con consignas amplias que demandan por parte del estudiante una elaboración personal de los contenidos desarrollados en la bibliografía. (Basabe, L)

- Monografías que contemplan el desarrollo conceptual en profundidad de los contenidos, para dar algunos ejemplos.

La evaluación según el momento del currículum será formativa, sumativa o auténtica.

Para lo que son las actividades, y/o métodos de enseñanza específicos que transcurren en una o más clases, podría hacerse una evaluación formativa, que como establece Mastache (2009) constituye un análisis de la producción o resultado y también del proceso seguido para llegar al mismo ya que la evaluación es parte de la enseñanza y el aprendizaje. En la medida que un

sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta...esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo, que como tal, es continuamente formativo (unicen.edu.ar).

La Evaluación tiene que pensarse en relación a los contenidos curriculares y la retroalimentación que se genera con los/as alumnos/as. Lo prioritario es la construcción del vínculo, establecerlo y sostenerlo que es lo que permite la construcción de los aprendizajes, donde el/la protagonista de ese aprendizaje son los/las alumnos/as.

Siguiendo a Litwin (2008) , “no sólo se evalúan productos sino que se analizan o se reconocen procesos y se adoptan tanto los procedimientos formalizados como los que no lo son para obtener no solo indicios sino también apreciaciones valiosas en torno al conocimiento adquirido y se le dio importancia a los conocimientos teóricos, no como compartimentos estancos sino aplicados a situaciones concretas en concordancia con la postura epistemológica asumida, que tiende a ayudar al crecimiento intelectual pero también afectivo, moral y social”.

Esta evaluación formativa como establece Mastache (2009), constituye un análisis de la producción y también del proceso seguido para llegar al mismo, que acompañaré con una calificación. Asimismo Moran Oviedo (1985) plantea que esta calificación no es en relación a un resultado, un logro alcanzado desde una mirada mecanicista o conductista, sino más bien es una calificación que concibe el aprendizaje logrado como un proceso que en su propia dinámica se enfrenta a un conjunto de problemas que demandan solución (o que paralizan dicho proceso).

La Evaluación para medir el aprendizaje tiene que ver con múltiples factores como la escucha de la palabra de los/las estudiantes, la participación, la comunicación, la familia, la escuela y el confinamiento mostró la múltiple dependencia que tienen unos de otros.

En lo referente a la evaluación de los/as alumnos/as en la clase, lo que podría hacerse al comienzo de la misma es entregarles una rúbrica donde se explicitan los objetivos a considerar, es decir qué pretendo que los/as alumnos/as logren mediante las actividades y las técnicas que se emplearían.

Para María Florencia Di Matteo (2013), evaluar el trabajo con casos requiere de un acompañamiento especial del profesor, guiando, ayudando a señalar lo relevante y a diferenciar de lo que no lo es. La observación informal de sus alumnos/as además del diálogo con ellos, sin perjuicio de la evaluación formal, permitirán al profesor evaluar las aptitudes de sus alumnos/as, sus conocimientos previos, los procedimientos realizados, errores, respuestas, las preguntas que se hicieron, las estrategias que pusieron en juego, etc.

El/la docente en su acompañamiento elabora respuestas básicas que alienten al alumno/a a hacer un nuevo examen de la idea, de esta manera el/la docente comunica al alumno/a que su idea ha sido oída. Considerará además si es necesario revisar algún tema, explicarlo de otra forma, cambiar el ritmo de trabajo, fomentar logros, presentar tareas más movilizadoras, guiar algún procedimiento, aliviar angustias, etc.

La evaluación formativa propicia el desarrollo de su autonomía, en la expectativa que los/las alumnos/as aprendan a autorregularse y autoevaluarse como parte de la misma evaluación.

Asimismo, se tendrá en cuenta al proceso de aprendizaje en lo que respecta a la resolución del caso, el producto de los pequeños grupos de discusión, en sí en lo que respecta al desempeño individual y al trabajo grupal. Por lo que, se analizará el grado de participación de cada estudiante, su compromiso con la investigación, lectura y estudio del material. Se evaluará tanto el producto como los procesos que dieron lugar al mismo. Puntualmente, se evaluará el clima que generó y el método de grupos pequeños de discusión, las reflexiones, críticas, debates, puestas en común, etc.

Por lo que, los/as alumnos/as serán evaluados a través de las distintas etapas en la clase, de forma individual y grupal. Conforme lo establecido en el texto de Morán Oviedo (1985), podría utilizarse como plan de evaluación:

a) *Observación participante*. Es una técnica de interacción, que consiste en observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando. Por ello el/la docente se acerca a observar cómo trabajan los/as alumnos/as, a los fines de valorar los fenómenos grupales que suceden en el aula.(dialnet.uniroja.es)

b) *Entrevista, conjuntamente con el Análisis de Situaciones Grupales*. Las entrevistas con los/as alumnos/as serán grupales, se evalúa la dinámica grupal, expectativas, ansiedades y temores. Se intenta detectar algún problema que pudiera surgir en los grupos (resistencias, conflictos, evasiones y/o complicidades) a los fines de abordarlo y resolverlo oportunamente. Con el problema superado, mejorará el proceso grupal, el cumplimiento de la tarea, y consecuentemente, el logro de los aprendizajes.

Para finalizar la evaluación formativa de la clase; lo que debiera hacerse la clase siguiente es una retroalimentación, es decir una devolución de lo evaluado individual y grupalmente.

Para ello se puntualizarán aspectos positivos, se valorará aquellas cuestiones que los/as alumnos/as individual y grupalmente cumplieron de los objetivos, y se marcará en su caso para que mejoren si es que los hay, determinados aspectos. Principalmente, y atento a la forma en que la clase ha sido pensada y planificada, se buscará poner foco en el logro o no por parte de los/as alumnos/as de una eficaz conexión entre las distintas actividades de la clase, como contenido introductorio de la temática a abordar así como de la apropiación de habilidades de comunicación puestas en juego por aquellos. Tal como sostiene Anijovich (2017), las prácticas de retroalimentación son un eje fundamental de la evaluación formativa, para ello destacamos varios aspectos significativos que la autora destaca que debemos ponderar para una buena retroalimentación, a saber:

-Para que los/las estudiantes se conviertan en aprendices autónomos, necesitan conocer sus modos de pensar, sus estrategias para abordar diferentes tareas, sus fortalezas y debilidades, y cómo convivir con ellas para progresar en su formación.

-Las retroalimentaciones cuyos contenidos son positivos habilitan a los/las estudiantes a focalizarse en los aspectos autosuficientes por mejorar.

-La efectividad de la retroalimentación depende del tipo de receptividad de quien la recibe, pero también de cuán eficaz sea el que la comunica; quien emite el feedback debe utilizar un nivel adecuado para su receptor, y crear un contexto físico y emocional apropiado para que el mensaje impacte en la dirección deseada.

-Es conveniente que la devolución se refiera tanto a la producción del grupo como al modo en que sus integrantes trabajaron como equipo y a las contribuciones que hizo cada uno de los miembros para cumplir el objetivo planteado.

-Las retroalimentaciones dependen de varios factores, como las experiencias anteriores en relación con el tipo de respuesta obtenida de los alumnos, el tipo de creencia sobre la capacidad de los estudiantes, la construcción de un clima de confianza en el aula, el tipo de comunicación y vínculo establecido entre los educandos.

- El diálogo es un elemento relevante en nuestra mirada acerca de la retroalimentación. Cuando el propósito del diálogo es claro y específico existen más posibilidades de una escucha activa y de un intercambio de ideas genuino.

-La retroalimentación eficaz conducida por un docente en forma sistemática ayuda al/a la alumno/a a desarrollar conciencia metacognitiva; y la retroalimentación tiene lugar también entre pares en los procesos de autoevaluación.

Finalmente considero que con este modo de retroalimentar generamos alumnos/as reflexivos/as, que logren desarrollarse y autorregularse metacognitivamente a lo largo de todo su proceso de aprendizaje, para evidenciar cuáles son sus dificultades, falencias, errores, y superarlos.

CONCLUSIÓN

Por último, la Universidad cumple muchas más funciones que el de transmitir conocimiento, es un lugar de encuentros, es la construcción de un “nosotros”. ¿Cómo recuperamos el espacio físico y el tiempo de la Universidad transcurrido en la virtualidad? Tratando de sostener la clase, el trabajo colectivo, con un tiempo comunicativo con cierto encuadre y trabajo en común con proyectos de conocimiento, armando pequeños grupos, ayudando a construir más e intentando fortalecer el vínculo.

“Nuestra responsabilidad política es enseñar para todos y todas, construyendo algo común, público, educar en el sentido más amplio, construir una educación más igualitaria, libre y emancipatoria”. (Dussel, I.)

¿Cómo evaluamos en esta realidad? Con una Evaluación que permita a los/as estudiantes progresar y medir sus conocimientos, donde esos/as estudiantes sean los actores en el proceso de aprendizaje; hablamos de un/a estudiante protagonista de sus propios saberes.

Como docentes debemos desarrollar la empatía y entender quién es el/la alumno/a; entender lo que no entiende. Debemos enseñar a aprender para que sean ellos/as, los/as estudiantes, capaces de regular sus propios procesos de aprendizaje, los/as verdaderos/as protagonistas.

BIBLIOGRAFÍA:

Anijovich. “La evaluación como oportunidad- Editorial Paidós-2017

Basabe, L. (2020). Alternativas para la evaluación de los aprendizajes en formatos no presenciales. Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. [Sitio web] <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>

Di Matteo, María Florencia -“Difusión de derechos y ciudadanía en la escuela”, Cap 5 en Difusión de Derechos y Ciudadanía en la Escuela-Seda, Juan Antonio (coordinador). 1 ed1ra reimp. Buenos Aires- Eudeba 2013.

Dussel, Inés. Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. 2004.

LITWIN, Edith- “El oficio del docente y la Evaluación.” Cap 8 en El oficio de enseñar.

Edith Litwin, “El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas”, capítulo 5.

Mastache, Anahí (2009). “Evaluación: El Uso de las pruebas de selección Múltiple”.

MORAN OVIEDO, Porfirio (1985), “PROPUESTA DE EVALUACION Y ACREDITACION EN EL AULA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESDE UNA PERSPECTIVA GRUPAL”; en Perfiles educativos N° 27-28, p.p. 9-25

Perrenoud, P. (2010). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Buenos Aires: Colihue.

TentiFanfani, E. (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

https://www.soc.unicen.edu.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=4076:newsletter-n-44-dossier-especial-repensar-la-evaluacion-en-la-emergencia-educativa-que-desato-la-pandemia&catid=278:n-44

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4019372.pdf>

Formas de evaluar aplicables a la modalidad distancia en contexto de Pandemia.

Magdalena Brondi.

Desarrollo

El contexto actual que atravesamos mundialmente nos lleva a pensar y repensar “nuevas” formas de evaluar, donde la educación a distancia cobra primacía, no solo para la enseñanza prevista para dicha modalidad sino, también nos hemos visto sumergidos en un cambio de paradigma con respecto a las clases presenciales. Las mismas durante casi dos años se transformaron en virtuales, donde primaron encuentros sincrónicos y asincrónicos.

Teniendo en cuenta que debimos pensar de otra manera el espacio arquitectónico, fuera del aula del edificio de la universidad. Una oportunidad de descubrir y recuperar las ventajas de compartir, de manera virtual, no excluir, construir pertenencia, usar los lugares de modos alternativos y creativos. Repensar la disponibilidad, producto de su uso y horario restringido, donde el tiempo y el lugar fue distribuido y usado de acuerdo a las posibilidades de cada uno, donde el aula transformó en un lugar de la casa, y el cuaderno en una computadora o teléfono, recorriendo un sendero con dificultades, donde el camino se tornó cuesta arriba, pero también con muchos logros construyendo “canales virtuales” entre docentes/a alumnos/as primando el deseo se hizo realidad la continuidad pedagógica.

Partiendo de la conjunción de la evaluación alternativa y la tradicional y la posibilidad la factibilidad de la misma, es necesario repensar la evaluación tradicional a la luz de la necesidad surgidas de los nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje surgidos últimamente. El proceso de evaluación tiene una fuerte influencia en el aprendizaje; esta influencia es en ocasiones mayor que las que ejercen las actividades de enseñanza. Los estudiantes describen casi todos los aspectos de su estudio en función de las demandas del sistema de evaluación que utilizan los docentes

Creo oportuno hacer referencia a diferentes conceptualizaciones de evaluación: Siguiendo a Palou de Mate¹⁸⁰ la palabra evaluación está prácticamente homologada a la idea de acreditación, que significa la certificación de conocimientos curriculares previstos, lo que lleva a que en las aulas se cruce con la idea de nota y calificación.

“Desde la perspectiva del campo de la evaluación que abonamos en este trabajo, no se trata solo de acreditar saberes de los estudiantes, sino también de promover la toma de conciencia de su propio proceso de aprendizaje y contribuir al desarrollo de su autonomía. Consideramos que un estudiante es autónomo cuando comprende el sentido de aquello que tiene que aprender, toma decisiones acerca de cómo va a llevar adelante ese aprendizaje y reflexiona sobre su proceso, su recorrido.” (La evaluación como oportunidad)¹⁸¹

La evaluación es una práctica compleja que tiene impacto emocional, social y que contribuye a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. La evaluación formativa pretende formar estudiantes autónomos, más allá de “la universidad”. Tiene diferentes aspectos, un aspecto está dado por la comunicación de objetivos expectativas, otro es la retroalimentación y un tercer aspecto está dado por la construcción conjunta de los criterios con los alumnos.

¹⁸⁰C. Palou de Mate, “La evaluación de las prácticas docentes y la auto evaluación “en: Camilloni et al. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, Buenos Aires, Paidós, 1998, p.98

¹⁸¹Anijovich, Rebeca y Cappelletti, Graciela. (2017)La evaluación como oportunidad. Editorial Paídos. p 95.

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente (Casanova, M.A., 1998a:4-5).

La evaluación provee retroalimentación al alumno acerca de los procesos que experimenta y de los productos que realiza durante el aprendizaje y al docente sobre la enseñanza que ha impartido. La retroalimentación forma parte del proceso de evaluación. Consiste en brindar información, orientar, formular preguntas y valorar las tareas que realizan los alumnos, sus productos, sus desempeños. Es una actividad fundamental para cumplir con los propósitos de una evaluación consciente como es la de mejorar y profundizar los procesos y resultados. El propósito de brindar retroalimentación al alumno es promover la reflexión para que avance en sus logros y desarrolle sus habilidades.

En cuanto a la evaluación a distancia muchos son los instrumentos para realizar la misma. En el presente trabajo hago hincapié en la rúbrica y los beneficios, ventajas, que ella provee no solo al alumno/a sino al docente. Dado que la matriz es una herramienta de evaluación que selecciona criterios a tener en cuenta y los niveles de calidad posibles para cada uno de estos criterios, la misma muestra las expectativas del docente, ayuda a los alumnos a evaluar mejor la calidad de sus propios trabajos. Facilitan la retroalimentación necesaria, a partir de las cuales el alumno podrá revisar y mejorar su producción e identificar sus fortalezas. Brindan al docente una herramienta que por su capacidad analítica le posibilita acomodarse a una evaluación diversificada para clases heterogéneas. Las rúbricas en algunas ocasiones son elaboradas exclusivamente por los docentes, pero adquieren mayor valor educativo cuando los alumnos son guiados para que participen en su construcción, ya que, además de ser un instrumento de evaluación, orientan su aprendizaje hacia resultados de un mejor nivel de calidad.

A través de la rúbrica o matriz se tiene en cuenta el proceso evaluativo y sus instancias: previamente los docentes expliciten a las/los estudiantes los criterios con que se evaluará en cada instancia en que los alumnos/as participarán. Tales criterios deben ser claros y acordes con la propuesta de enseñanza. A modo de ejemplo de posibles criterios de la evaluación a distancia se considerarán los siguientes: Manejo conceptual, Realización de actividades: a) Presentación, b) Manejo conceptual y consignas de trabajo, c) Actividades escritas, d) Entrega de los trabajos solicitados en tiempo y forma, respeta las pautas de entrega e) Revisión de trabajos. Participación en las clases, Participación en los foros, Coherencia entre los solicitado y respondido, Realización de análisis, fundamentación, Utilización de la bibliografía propuesta, Escritura: Concordancia, coherencia, cohesión, reglas ortográficas, uso de signos de puntuación. Los niveles de calidad posibles para cada uno de estos criterios pueden ser: Logrado, medianamente logrado, aún no logrado, a mejorar.

Específicamente para la exposición oral, podemos utilizar los siguientes criterios de evaluación: Organización de la exposición, Modalidad de la presentación, Calidad de expresión, si fuera grupal: participación de los integrantes del grupo. Niveles de calidad posibles: Excelente nivel,

Muy buen nivel, Nivel aceptable, debe mejorar. Los mismos deben ser comunicados con anterioridad a los estudiantes, en conjunción docente y alumnos podrán intervenir para fijar los mismos.

A su vez, la evaluación a distancia también puede realizarse a través de: Examen Oral, realizado mediante videoconferencia (a través de la plataforma oficial de la Universidad, o Google Meet, Zoom entre otras las cuales deben estar avaladas por la institución y comunicadas a los estudiantes con tiempo estipulado para que los mismos puedan conectarse y “ bajar” dicha aplicaciones)se prevé una mesa examinadora constituida al menos por dos docentes: titular, asociada/o, adjunta/o, o jefe de trabajos prácticos.

Exámenes escritos. Trabajos escritos, presentado por correo electrónico a correo oficial de la institución en formato pdf para que el mismo no pueda ser editado, pueden enviarlos al aula virtual o por el entorno que está utilizando cada docente.

Siendo un instrumento de evaluación alternativa pertinente para el examen escrito la presentación de un Portafolio por medios electrónicos. Se trata de una colección de trabajos prácticos que se integran en una carpeta de trabajo. Puede ser un blog u otro formato de portafolio electrónico que dé cuenta de los aprendizajes construidos por cada estudiante, la sistematización de conceptos y las elaboraciones realizadas a lo largo del proceso educativo. Otra definición de portafolio: “... Una colección útil de trabajos del estudiante que exhibe los esfuerzos, el progreso y sus logros en una o más áreas. La colección debe incluir la participación del estudiante en la selección de los elementos, los criterios en la selección de los elementos, los criterios para la selección, los criterios para juzgar el mérito, y la evidencia de su auto-reflexión...”¹⁸² El mismo contiene: portada, carta de presentación dirigida a la comisión evaluadora, índice de contenidos, textos escritos, imágenes, audios.

Siguiendo a Anijovich, Mabergier, Sigal es dable destacar: “Como en todo instrumento de evaluación alternativa, el alumno puede tener participación en la construcción de los criterios de calidad del portafolio. Además, por incluir sus propias reflexiones sobre la tarea que se lleva a cabo, el portafolio contribuye tanto a la construcción de conocimientos como al desarrollo de la conciencia metacognitiva”¹⁸³

En concordancia con la resolución 6723/20 Lineamientos para la evaluación en forma virtual en el marco de la emergencia sanitaria en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. “La evaluación de los aprendizajes es parte de la enseñanza y un tema complejo por el impacto y las consecuencias que tiene en las vidas de las/los estudiantes”. En dicha resolución podemos ver los aspectos a tener en cuenta en las instancias evaluativas, los mismos son contemplados para la evaluación a distancia, ya que si bien la Universidad de Derecho se rige por la modalidad presencial debió adaptarse a las circunstancias excepcionales que venimos atravesando. La modalidad presencial de estudio pasó a ser virtual lo cual conlleva el régimen

¹⁸² L.F. Paulson, P.R Paulson y C. Mayer, (1991) Whatmakes a portafolio? EducationalLeadership, 48(5), p 60

¹⁸³ Anijovich, R, Malbergier, M y, Signal C. (2012) Una introducción a La enseñanza para la diversidad. Editorial fondo de cultura económica. p.77

de evaluación a distancia eje principal de esta ponencia, que permite ampliar los instrumentos de evaluación a distancia: en donde se prevé que: *“... los procesos educativos desarrollados a distancia, las evaluaciones parciales y finales, pueden adoptar tanto instancias orales (exposición, discusiones, presentaciones, defensas, entre otras , como así también escritas de respuestas larga o breve, objetivas sencillas o complejas, trabajos extensos, estudios de casos, pruebas de ejecución...”*.

La evaluación a distancia se condice con las propuestas de enseñanza en la virtualidad, pueden desarrollarse de manera asincrónica o sincrónica. Resaltando que las mismas acarrear ventajas y desventajas siendo esta una valoración subjetiva: En la propuesta asincrónica cada estudiante maneja sus tiempos de estudio y aprendizaje. Las/los docentes proponen actividades en el campus virtual de trabajo y estudio en guías, ejercicios, trabajos prácticos de análisis de casos, jurisprudencia y doctrina, y bibliografía

La participación en el foro es fundamental ya que si se desarrolla la clase de manera asincrónica la misma no tiene implícita la inmediatez que se da en el aula donde a cada interrogante, participación y la retroalimentación es instantánea. Siendo la matriz un instrumento preciso para evaluar dicha participación.

Y de manera sincrónica: las/los estudiantes se acompañan al ritmo de la cátedra y las/los compañeros/os. Estas actividades deben ser cumplidas en los días y horarios programados originalmente para el curso, utilizando diversas plataformas que las instituciones deben comunicar tanto a los docentes como al alumnado ya que en las mismas queda registro de todo lo actuado y realizado durante la cursada de la materia respectiva. Las plataformas virtuales utilizadas permiten, además de compartir bibliografía y material audiovisual con las/los estudiantes, realizar actividades de seguimiento y evaluación de las y los estudiantes. Posibilitan la retroalimentación entre docentes y estudiantes para explicar contenidos, responder interrogantes de los mismos, debatir sobre problemas y casos, entre otros. También pueden brindarse videoconferencias similares a las clases magistrales de los teóricos, sin interacción con las/los estudiantes.

El presente desarrollo nos invitó a mirar, pensar y repensar la importancia de la evaluación a distancia aplicable también al contexto de pandemia

Conclusión:

A lo largo de la presente ponencia he desarrollado en el contexto actual la relación entre evaluación a distancia, modalidad virtual y modalidad presencial.

Destacando diferentes instrumentos de evaluación: rúbricas, portafolios, exámenes orales, escritos, presentados a través de plataformas virtuales.

El contexto de pandemia surgido a raíz de la propagación de Covid 19, súbitamente obliga a un cambio de paradigma en las instituciones educativas superiores a mutar la modalidad presencial en virtual. El presente trabajo plantea dicho paso, haciendo especial énfasis en la evaluación a distancia y su aplicación.

Concluyendo y haciendo relevancia que a través de la evaluación a distancia como culminación del proceso educativo el estudiante tiene la posibilidad de realizar sus estudios de manera virtual, y en la excepcionalidad del contexto de pandemia es uno de los factores que permitió la continuidad pedagógica.

Bibliografía:

Anijovich, R. (2019), Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. Editorial Paidós.

Anijovich, R. Cappelletti, G (2017), La evaluación como oportunidad. Buenos Aires, Argentina, Editorial Paidós.

Anijovich R. González, C (2011), Evaluar para aprender. BUENOS Aires, Argentina. Editorial Aique.

Anijovich, R, Malbergier, C, Sigal, C (2012). Una introducción a La enseñanza para la Diversidad. Buenos Aires, Argentina. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Davini, M. (2015), La formación en la práctica docente. Buenos Aires. Buenos aires Argentina, Editorial Paidós.

Artículo de Revista:

Cappelletti, G. y Anijovich, E., “Resultado de investigación: La formación docente en Ciencias Jurídicas: dispositivos para la práctica reflexiva”, en Revista Espacios en Blanco, VOL N° 21. junio de 2011. ISSN 1515-9485 páginas 241-258.

Resolución:

Resolución 6723/20 Lineamientos para la evaluación en forma virtual en el marco de la emergencia sanitaria en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

¿Qué se evalúa cuando se evalúa a distancia?

Gabriela C. Cejas Manno.¹⁸⁴

I. Resumen.

La presente ponencia tiene como objetivo analizar la evaluación, a la luz de diferentes aspectos que pudieran tener un gran impacto a la hora de pensar la evaluación a distancia, la cual se producirá en un contexto específico y con particularidades propias de la disciplina. Si bien muchos de los aspectos a abordar no son desconocidos para el lector, lo que se propone es analizarlos a la luz del sistema evaluativo en tiempos de clases virtuales, intentando responder la pregunta que ha motivado la presentación: ¿Qué evaluamos cuándo evaluamos a distancia?

II. Enseñar bajo la modalidad virtual y luego... ¿evaluar?

Las “clases virtuales” se han implementado de forma inesperada, obligatoria y masiva, y ello debido a una de las mayores crisis sanitarias de los últimos tiempos. Entre las inquietudes que han surgido en la comunidad académica, algunas de ellas fueron: ¿cómo impacta la forma en que se lleva a cabo ese recorrido virtual en el resultado final? Hemos de advertir que la planificación; currículum; recursos pedagógicos; y sistemas de evaluación implementados, lo habían sido previamente a la luz de clases presenciales, por lo que, pensar clases virtuales, implicaba pensar alumnos fuera de su hábitat habitual, debiendo tener presente que estas clases implican un aprendizaje más solitario, pues el alumno al conectarse a la plataforma lo hace solo. ¿Qué hemos perdido en esta modalidad? Sabido es, que los alumnos utilizan los espacios entre clase para diferentes fines, entre ellos: a) pedir apuntes, b) socializar con sus compañeros, c) formar grupos de trabajo d) compartir experiencias y opiniones, e) repasar y afianzar conceptos teóricos, f) entre otras. Siendo que, por naturaleza somos seres sociales, y las organizaciones educativas en sus génesis han sido pensadas para enseñar en grupo. Se evidencia entonces, que el alumno ha perdido una de sus redes de contención, es decir, a “sus pares”, lo que implica una complicación a la hora de crear vínculos académicos que promuevan el trabajo en equipo e intercambio de ideas, máxime si tenemos presente la diversidad en el aula, comprenderemos que hay estudiantes con perfiles más tímidos y/o retraídos, a los cuales la virtualidad terminó por aislar de manera contundente. Otro aspecto a ponderar, ha sido la facilitación del material bibliográfico, pues ya no resulta opción indicar a los alumnos en qué fotocopiadora podían hallarlo. Asimismo, hemos perdido el pizarrón, el cual ha sido reemplazado por los PowerPoints, los cuales permiten organizar y diagramar la clase, pero quitan la posibilidad de trasladar explicaciones espontáneas, construir y plasmar el conocimiento de manera conjunta en él. Se han sumado las inclemencias propias de las Tics, ¿qué ocurre si se cae Internet? escenario que todo docente que imparte clases en la virtualidad debe plantearse. Siendo además que, no todos los alumnos cuentan con dispositivos tecnológicos de calidad. A todas estas cuestiones, debemos añadirle el componente de las pantallas, y cómo se relacionan los alumnos con ellas, ya que, evaluar el tiempo de atención que es posible capitalizar en alumnos que están acostumbrados a relacionarse con ellas, pero desde otros espacios de interés, y con plazos de atención más acotados (sin mencionar la posibilidad que presentan los videos de avanzar las presentaciones, escucharlas a mayor velocidad, etc.), no es menor. Pantallas que además, muchas veces no

¹⁸⁴ Abogada y profesora en ciencias jurídicas. (Facultad de Derecho, U.B.A.)

están siendo utilizadas de forma exclusiva para el dictado de la clase, las cuales tienen otras páginas y/o aplicaciones conectadas en simultáneo, que envían notificaciones constantes, las cuales conspiran contra la atención, un claro ejemplo, es el del alumno que accede desde su celular, por lo cual es sumamente factible que reciba mensajes, solicitudes, llamados, mails, entre otros, lo que requerirá que la propuesta académica deba ser tan tentadora como para evadir todos estos llamadores. Otra cuestión, es la participación en clase en comisiones numerosas, dado que, el docente deberá evaluar a la hora de proponer espacios que requieran intervenciones, si pretende que la clase prospere de forma exitosa, como la organizara, pues al surgir la espontaneidad de los alumnos, esta debe ser ordenada. Por último, el rol docente y la virtualidad ¿Cómo crear y alimentar el vínculo pedagógico? ¿Qué hemos perdido en términos de comunicación? Cuando el docente ingresa en el aula, sus movimientos corporales y uso del espacio comunican a los estudiantes su ánimo, actitudes y emociones,¹⁸⁵ lo que claramente se ha visto cercenado en la virtualidad. Asimismo, ¿qué ocurre con la interpretación por parte del alumno? dado que, no somos conscientes muchas veces hasta qué punto los alumnos invierten su tiempo esforzándose por decodificar lo que el docente espera de ellos¹⁸⁶. Pareciera que la virtualidad y sus características, demandan de un docente con un rol aún más activo, y sobretodo previsor, puesto que, de no contemplar el sin fin de aspectos que plantean las clases virtuales, ello conspiraría de forma negativa al pensar la evaluación a distancia.

III. De los diferentes aspectos a la hora de evaluar:

De la formación académica en carreras sociales. El derecho.

La complejidad que implica adentrarse en el estudio de disciplinas que encuentran sus génesis en lo social, en principio por el nivel de abstracción que estas demandan al estudiar, pero también por la capacidad de reflexión y desnaturalización que aprender implica, dado que, los humanos manejan la información de tal manera que no solo son reacios a cambiar sus ideas y actitudes sobre los fenómenos sociales, sino que incluso suelen deformar la información con tal de mantener sus posiciones¹⁸⁷, debe ser ponderada. Este aspecto resulta crucial a la hora de evaluar, pues a lo que debe aspirar el docente, es a que el alumno se adentre en un camino de construcción y reformulación, y no así, en el sostenimiento meramente pasional, que suele estar presente en el mundo jurídico, de allí que pensar instrumentos evaluativos que fomenten estos procesos, resulta una necesidad latente.

Desarrollo de capacidades psicosociales en estudiantes de derecho.

Los letrados trabajan con personas, ya sean físicas y/o jurídicas, colaborando en la resolución de conflictos, y/o previniendo la concreción de los mismos, por lo cual, tener un buen manejo de: escucha activa; capacidad de comunicación; trabajo en equipo; liderazgo; negociación; entre otras, les permitirá a los alumnos ejecutar su trabajo de forma más eficiente en un futuro, pues un abogado con dichas aptitudes resultará mucho más colaborativo en su rol, siendo proclive a cumplir con una función social. De allí que, el trabajo en equipo, incluso a la hora de pensar la evaluación, represente grandes beneficios, pues el trabajar cooperativamente en la búsqueda de información, hacerla colectiva, discutirla, analizarla, criticarla y reelaborarla en grupo, cambiando los puntos de vista luego de las

¹⁸⁵ Rincón Aponte, J. (2010). La importancia de la comunicación no verbal en la enseñanza”, en Revista ingeniería solidaria, Vol. 6, núm. 10, pp. 113-120.

¹⁸⁶ Astolfi, J. P. (1997). Aprender en la escuela. Santiago de Chile. Dolmen. Cap. 1, 2 y 3.

¹⁸⁷ Carretero, M. (1995) Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia” en Construir y enseñar las ciencias Sociales y la historia, Buenos Aires. Aique. Cap. 1.

retroalimentaciones dadas y recibidas, pensando de manera conjunta, organizándose para proyectar el aprendizaje más allá del aula¹⁸⁸, permitirá crear las condiciones para el desarrollo de las mismas, pues la propuesta grupal colabora en mejorar estas aptitudes.

Las nuevas generaciones de estudiantes.

Los jóvenes hoy en día, han adoptado un rol activo a la hora de debatir cuestiones de interés general con impacto social, por ello, incluirlas a la hora de planificar permite traer la realidad a las aulas y atravesarlas, contextualizando los contenidos, dado que, los espacios académicos generan su currículum descontextualizando los saberes de su universo de producción y aplicación, por lo que, el saber científico puro resulta moldeado por la forma en que será presentado¹⁸⁹. El incorporar estos temas, facilitará sin dudas la transposición didáctica, operando como motivador natural, más aún lo hará a la hora de evaluar, pues el alumno se sentirá motivado, no solo de trabajar en su presentación a evaluar, sino al hacerlo desde un lugar de utilidad práctica. De esta forma, se promueve un aprendizaje significativo, dado que, si el contenido académico no satisface el interés o la curiosidad de los estudiantes, encontrándose los temas excluidos de las conversaciones que se suscitan fuera del aula, ello puede presentarse como un obstáculo para la apropiación del contenido¹⁹⁰.

Características del aprendizaje del derecho.

El estudiante de derecho debe aprender entre otras cosas: a) lenguaje técnico, aprendiéndolo, por ejemplo, también en latín, b) plazos procesales, c) listado de organismos, con las jerarquías que ostentan, d) utilización de la narrativa y oratoria, entre otras cosas. Por lo que, pensar instrumentos evaluativos a la luz de estos requerimientos específicos, será una cuestión de especial ponderación, pues poca utilidad tendrá adquirir un conocimiento que el alumno no sabe expresar o narrar de forma adecuada, como así tampoco, frente a quien debe interponerse de forma correcta, por lo que, colocar al estudiante en situaciones que promuevan su utilización resulta una clara necesidad.

La interdisciplina en el mundo jurídico.

Los profesionales se enfrentan a situaciones laborales que difícilmente puedan ser encasilladas en una sola disciplina, siendo el derecho una disciplina que se nutre de manera constante de otras, ya sea a la hora de legislar determinados institutos, como así también en el ejercicio cotidiano, requiriendo la asistencia de profesionales en otras áreas. Por ello, los abogados a la hora de resolver conflictos, e indagar en las causas que han originado los mismos, deben evaluar diferentes aspectos, ya sean, patrimoniales, relacionales, comunicacionales, etc. De allí que resulte necesario, abordar este enfoque multidisciplinario en el aula, trasladándolo a las evaluaciones, promoviendo de esta forma un pensamiento sistémico del derecho, sin perder de vista, que serán otras disciplinas quienes nos proveerán el conocimiento que se requiere a fin de diseñar y/o aprobar una regulación legal.

Diversidad de fuentes.

¹⁸⁸ Zarzar Charur, C. (1983) Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo en perfiles educativos, No. 1 (20), pp. 34-46.

¹⁸⁹ Pineau, P. (2001)? ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”, en P. Pineau, I. Dussel y M. Carusso: La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires. Paidós.

¹⁹⁰ Quiroz, R. (1993) Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. Centro de investigación y de estudios avanzados del I.P.N. México.

Uno de los problemas de la fácil accesibilidad a los contenidos, es la sobrecarga de información que termina por confundir al alumno, más que por ampliar su conocimiento. Si al alumno se le indica que leer y como debería de hacerlo, no se lo prepara para enfrentarse a la información desorganizada, de allí que, necesiten una guía para abordar la información, junto con criterios para seleccionar aquella que es válida de la que no lo es¹⁹¹. En el caso puntual: búsqueda de doctrina, antecedentes legislativos, jurisprudencia, etc. Enseñar a buscar, obtener, clasificar, filtrar y utilizar la información adecuada al caso puntual, es una necesidad imperiosa que todo estudiante de derecho debe cubrir, dado que, en su labor como profesional se encontrará fundamentando su trabajo en las diferentes fuentes del derecho, y para ello no solo debe saber cuáles son, sino donde encontrarlas y cómo utilizarlas, siendo esta es una cuestión sobre la que las evaluaciones deberían focalizar.

Las Tics en la evaluación a distancia.

Si de evaluación a distancia estamos hablando, resulta imperioso evaluar la forma en que los alumnos se relacionan con las Tics, y cómo se las apropian de modo tal de sacar rédito de ellas a la hora de ser evaluados, sobre todo si pretendemos que la evaluación a distancia pueda ser exitosa. El gran desafío que tendremos los docentes, será capacitarnos aún más en la utilización de las mismas, a fin de mejorar el vínculo de los alumnos con ellas, lo cual tendrá un impacto sumamente positivo, pues lo formará para el mundo que lo espera fuera del aula.

Articulación entre teoría y práctica.

La formación académica, debiera ser proclive a capacitar universitarios que puedan armonizar entre teoría y práctica, y ello es posible utilizando estrategias didácticas que permitan trabajar con los conocimientos teóricos adquiridos, por ejemplo, con: simulaciones, método de casos, portafolios, presentación de hipótesis y proyectos de investigación, entre otros. La evaluación a distancia, permite traer a los espacios virtuales debates y exposiciones que los alumnos han elaborado, adicionando el plus de permitirles trabajar como lo harían en su vida laboral, pues nadie se imaginaria a un abogado resolviendo un caso sin su compendio normativo, doctrina, jurisprudencia, entre otros, con la principal característica que le permitiría al estudiante, comenzar a adentrarse en la lógica de trabajo real, pero en un espacio seguro como debe ser el aula.

Diversidad en el aula.

La diversidad es una característica de la sociedad misma, y esa diversidad ingresa en las aulas todos los días, por lo que pensar la misma enseñanza para alumnos con posibilidades de aprendizaje desiguales, sólo mantendrá las diferencias entre ellos, e inclusive podría aumentarlas, por lo que respetar la base de que los alumnos nacen con una carga biológica diferente, y se desarrollan en diferentes contextos sociales y educativos¹⁹², nos llevará a preguntarnos cuál sería la mejor propuesta evaluativa, para responder ello, deberíamos hacer partícipe a los alumnos de su propio recorrido educativo, lo cual traerá aparejado como consecuencia “la motivación”, pues claro está, que quien puede elegir sentirá menos reticencia a la hora de afrontar lo que él mismo ha escogido. De allí que, democratizar la propuesta permita una mayor comodidad académica, evitando el nerviosismo, promoviendo la estimulación. Para ello, el docente podría proporcionar diferentes propuestas, promoviendo la

¹⁹¹ Mastache, A. (2007) Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales. Buenos Aires, Noveduc. Cap. 3.

¹⁹² Anijovich, R. (2014) Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender de la diversidad. 1 Ed. Buenos Aires. Paidós. Cap. 1.

equidad en materia educativa, dado que, habrá alumnos que podrán desplegar un mayor rendimiento, desde el momento en que optan por un sistema evaluativo en el cual se sienten inspirados.

Promoción de pensamiento crítico. Investigación como motor de progreso.

El docente no debería formar profesionales solo para el presente, sino también, prepararlos para el mañana. Entiéndase que el derecho, regula las relaciones humanas, por ello, requiere cuando menos prever los cambios que se aproximan, evitando de esta forma las lagunas del derecho, normativas ineficaces o desactualizadas. De allí que, el profesional que capacita a los estudiantes de derecho, los impulse a tener una visión futurista del derecho, promoviendo la investigación constante, por lo que, a la hora de evaluar debiera hacerlo a luz de estos aspectos, pues de esta forma contribuirá a formar mejores ciudadanos.

Rúbrica y retroalimentación.

La rúbrica colabora anticipando los criterios de corrección, sirve como guía a la hora de discernir entre los aspectos más relevantes, permitiendo establecer una mejor estructura de trabajo, focalizando en los aspectos centrales, promoviendo la fiabilidad y confianza en el vínculo pedagógico. Asimismo, implementar las retroalimentaciones permite al alumno cambiar la percepción del error, dado que, será una oportunidad de revisar y afianzar los aspectos sobre los cuales aún debe trabajar, le permitirá reflexionar, y lo más importante lo motivará a mejorar en su rendimiento académico, llevándolo a elevar sus estándares, independientemente que ella sea practicada de modo formal o informal, verbal o escrita, realizada por el docente, entre compañeros y/o auto-valorada.

IV. Palabras finales.

¿Qué nos deberíamos proponer evaluar cuando evaluamos a distancia? ¿Realmente nos interesa evaluar memorización de contenidos jurídicos?, y en caso afirmativo ¿Es realmente educación de calidad ello? Hoy día, el acceso a la información está a un click, pareciera que ha perdido sentido continuar repitiendo prácticas que no van de la mano del siglo XXI, y no colaboran en la promoción de un pensamiento crítico y autónomo. La tecnología ha llegado para quedarse, de allí que mejorar la capacidad de los alumnos de trabajar en estos espacios virtuales, venga a armonizar y crear un puente entre teoría y práctica, facilitando el acceso a los diferentes puestos de trabajo en un futuro cercano. No solo la universidad ha incorporado el uso de métodos electrónicos, también lo ha hecho el poder judicial, por medio de presentaciones electrónicas, audiencias virtuales, libramiento de oficios por sistema DEOX, entre otros, de allí que debemos pensar la virtualidad como el futuro hábitat de estudiantes y abogados. El desafío que encontraremos los docentes, sería pensar dispositivos de evaluación a distancia que permitan dar cuenta de: a) adquisición de aptitudes técnicas en materia de Tics; b) incorporación y análisis de otras disciplinas; c) búsqueda, selección, clasificación de información de fuentes fidedignas; d) el uso adecuado de la oratoria; e) la utilización adecuada de la narrativa, entre otros ya mencionados, permitiendo una calificación adecuada. Desde luego, resulta altruista pensar que podrán evaluarse todos estos aspectos en un único dispositivo, por lo que contemplar estas cuestiones, nos llevará a replantearnos “cómo pensamos la evaluación”, entendiendo al aprendizaje como un proceso, y no como un resultado que se ve plasmado en ella de la mano de la acreditación, pues constituye un proceso más amplio y complejo, lo que permite concebir a la evaluación y la acreditación como

dos procesos paralelos.¹⁹³ Esta visión, generará un mayor compromiso por parte del estudiante en el seguimiento del curso, y permitirá al docente hacer foco, no solo en lo que el alumno no ha logrado hacer, sino también en valorar aquello que sí ha realizado con éxito, generándole confianza en sí mismo, y por ende evitando la deserción. Desde esta óptica, el eje deberá ponerse en el proceso de aprendizaje, puesto que, diseñar y llevar a cabo buenas evaluaciones aún a la distancia, tenderá un puente entre lo que esperan los estudiantes y lo que pretenden los profesores, permitiendo recuperar la comodidad en la enseñanza, lo cual es todo un desafío¹⁹⁴ y lo ha sido en tiempos de virtualidad.

Por último, los formatos virtuales reclamarán un rol docente distinto, pues este deberá colaborar en la gestión de vínculos, ello podrá hacerlo, por ejemplo, creando cadenas de mails, grupos de WhatsApp, grupos de trabajo, etc. Asimismo, deberá de forma activa promover la participación y el debate, organizándolo de forma previa, por ejemplo, estableciendo el orden en que expondrán los diferentes grupos, otorgándoles la posibilidad de organizar entre ellos dicha exposición, habilitando la participación por voz y por Chat, para que todos los alumnos se sientan cómodos. Asimismo, trabajará en crear y fortalecer el vínculo pedagógico a pesar de la distancia, a tal fin, podrá proporcionar un correo electrónico para consultas, destinar los últimos minutos de la clase, para aquellos alumnos que necesiten exponer alguna cuestión personal. Pensar una evaluación a distancia que permita evaluar tantos aspectos, sin haber trabajado en ellos durante el curso, importaría el mayor quiebre del contrato pedagógico, pues ello concluiría en exigir un esfuerzo cognitivo ilegítimo, de allí que sea necesario pensar los espacios de enseñanza en la virtualidad, de modo tal que, ello no solo permita dar cuenta de un exitoso proceso de aprendizaje, sino también de una exitosa pedagogía universitaria.

¹⁹³ Morán Oviedo, Porfirio (1985) "Propuestas de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal" en *Perfiles educativos*, No. 27-28 pp. 9-25.

¹⁹⁴ Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires. Paidós. Pp. 174-197.

La virtualidad como oportunidad para enriquecer la evaluación. La coevaluación en la práctica docente.

Roald Devetac, Mariana Marchegiani y Mariano Rubio

Abstract

El presente artículo tiene por finalidad reflexionar acerca de la propuesta de enseñanza de la cátedra Residencia Docente del Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y las oportunidades pedagógicas didácticas que se presentaron respecto a la evaluación de los aprendizajes entre pares.

Esta presentación consta de tres partes. La primera es un marco contextual en el que se presenta la materia y el desafío de enseñar una práctica profesional. La segunda pretende dar cuenta de cómo es la evaluación en la asignatura y la necesidad de la cátedra de construir sus propios instrumentos de evaluación. Y, por último, se narra cómo la no presencialidad ha sido una oportunidad para enriquecer la evaluación formativa. Para concluir el trabajo, compartimos algunos interrogantes que, como miembros de la cátedra, formulamos en vistas a la mejora constante de la propuesta educativa, creyendo que ellas pueden ser de utilidad para repensar cualquier propuesta educativa.

Residencia docente: la enseñanza de una práctica

La Residencia Docente se inscribe como una etapa académica final de la carrera de grado del Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires; por tanto, se constituye como un espacio de integración y síntesis de los aportes que las otras asignaturas de la carrera. En Residencia Docente los estudiantes deben tomar decisiones profesionales en contacto directo y vivencial con el entorno en el que se desarrollarán como profesionales. Sin embargo, esta inserción en el campo profesional no es de manera solitaria. A lo largo de la cursada los residentes trabajan en parejas pedagógicas y cada una está acompañada por al menos un docente que adquiere el rol de tutor de prácticas. En este sentido, la materia se plantea como una instancia de pasaje (Souto, 2011) en la que los estudiantes empiezan a asumir nuevos roles y con ello se produce un cambio de cultura, de espacios, de posiciones e incluso de identidades.

Para comprender la complejidad de la asignatura Residencia Docente es necesario percibir las múltiples dimensiones que se ponen en juego en un mismo lugar. Lógicas y saberes de diferentes ámbitos convergen en un mismo espacio y tiempo. La práctica toma en el centro de la escena y con ello sus zonas indeterminadas, sus zonas reguladas y sus zonas conscientes que necesitan de la reflexión. (Davini, 2015).

La práctica, en este sentido, resulta siempre singular. Nos apartamos de una concepción que la entiende como el lugar de aplicación de la teoría, donde la técnica es puesta en acto sobre situaciones sin considerar las características y particularidades de los alumnos. De esta

manera, como docentes a cargo de la asignatura, nuestra labor consiste en -como indica Marta Souto- “poner a la persona en formación en situación de ejercicio de la acción” (2011). Y por eso la labor docente no consistirá en indicar si las decisiones son correctas o no, sino en acompañar a lo largo del proceso las distintas decisiones que los residentes vayan tomando; fomentando el análisis y la reflexión de la experiencia.

“Para enseñar hoy necesitamos de saberes y habilidades que nos permitan probar, experimentar, re- crear y seguir aprendiendo continuamente. Para enseñar hoy necesitamos de saberes que nos den la apertura necesaria para asumir el desafío de la creación, de la innovación, superando aquellos otros que la obstruyan, funcionando como sus inhibidores” (Alliaud, 2017). Con este objetivo el tutor invita a los estudiantes de manera continua a tomar decisiones y a explicitar los fundamentos que guían sus acciones, ya que la indeterminación de la práctica requiere siempre estrategias únicas y creativas pero fundamentadas.

Residencia Docente le propone a los estudiantes tres dispositivos de formación íntimamente relacionados entre sí para el cumplimiento de los objetivos de la asignatura: la práctica de enseñanza en nivel medio, la práctica de enseñanza en el nivel superior y un diario de formación reflexivo y transversal a toda la propuesta.

Los estudiantes deberán, a lo largo de todo el cuatrimestre, planificar, ejecutar y reflexionar sobre los dos niveles educativos para los que se están formando -medio y superior- mientras realizan la escritura de un diario de formación¹⁹⁵ que pretende registrar el proceso de pasaje que propone la materia. En el diario de formación, se transparentan las vivencias como estudiantes a lo largo de toda la vida académica de los residentes y las primeras sensaciones en el nuevo rol.

A los estudiantes que ya trabajan como docentes en alguno de los niveles de enseñanza, en lugar de realizar el dispositivo de práctica del nivel en el que enseñan, se los invita a hacer un ejercicio reflexivo de su propio accionar docente a través de un cuarto dispositivo: la acreditación.

Tal como es de suponer, la evaluación no puede ser ajena a la particularidad de la asignatura. Si comprendemos que la práctica es incierta y no un mero espacio de aplicacionismo de teorías configuradas y cerradas, resultaría inútil una la búsqueda de una evaluación que pretenda medir los conocimientos alcanzados y que permita dar cuenta el desempeño docente reflexivo del estudiante. De nada serviría un proceso evaluativo que le proponga al estudiante encontrar resultados únicos y formulación de recetas pedagógicas. La evaluación resulta un aspecto fundamental para el desarrollo de la propuesta educativa y es estructurante para los estudiantes que cursan sus prácticas.

La Evaluación en la Residencia Docente

¹⁹⁵ “Escribir un “diario de formación” se parece, en algún sentido, a escribir un diario íntimo o un diario de viaje, en la medida en que permite reflejar la experiencia subjetiva de quien escribe. Pero no solo es una catarsis o un registro, ya que el autor se convierte luego en lector de su propia historia, de su pensamiento objetivado, de su emoción olvidada y allí se reconoce, se redescubre o se da cuenta de algo nuevo sobre sí mismo.” (Anijovich, R., & Cappelletti, G. 2009: 49)

La evaluación de los aprendizajes resulta siempre un desafío a la hora de la planificación de una asignatura. En el caso de la asignatura Residencia Docente el desafío es triple:

El primer desafío está en la construcción de un proceso de evaluación que sea justo y coherente con los objetivos de la materia. La evaluación debe ser un sistema de regulación tanto para los estudiantes como para los docentes para el desarrollo del cuatrimestre. Al finalizar la cursada la evaluación deberá poder diferenciar para dar cuenta del aprendizaje o no de los contenidos - conceptuales, procedimentales y actitudinales- de la materia.

El segundo desafío de la evaluación en residencia docente está en la comprensión de la evaluación como un proceso formativo, en el que se recorren aprendizajes complejos de acción, reflexión y análisis constante. En otras palabras, la evaluación deberá comprender al acierto y al error como un punto de partida del proceso de aprendizaje y no como un punto de llegada. La experticia en la realización de una actividad profesional no se llega sin el error, sino a través del error y su constante mejora. A diferencia de otras asignaturas, el lugar predominante que tiene la práctica reflexiva en este proceso, requiere la necesidad de un sistema de evaluación que considere y valore el proceso y los aprendizajes obtenidos durante el desarrollo de las distintas instancias más allá de las instancias de evaluación sumativas -o de corte- en distintos momentos del cuatrimestre. En otras palabras, las particularidades de los procesos de cada estudiante serán tan particulares como lo es la práctica profesional docente que, lejos de ser un uniforme y lineal, adopta en cada situación características únicas.

Y, por último, el tercer desafío de la evaluación de Residencia Docente está en el diseño de métodos evaluativos que involucren a los futuros docentes en instancias reflexivas que les permitan aprender del mismo proceso del que son parte. Como futuros docentes, los residentes deberán también elaborar métodos de evaluación específicos que se adecúen a la propuesta educativa que buscan ofrecer.

De esta manera se pretende formar docentes reflexivos que se piensen a sí mismos y que aprovechen toda instancia de evaluación como insumo necesario para la mejora constante de su perfil docente.

Considerando la complejidad del sistema de evaluación que se pretende elaborar, no podríamos utilizar instrumentos que respondan meramente a la función de acreditación de la evaluación. La propuesta debe comprender el proceso como un camino que puede ser recorrido en múltiples sentidos. Sin embargo tampoco podemos valorar solamente en el proceso sin mirar los resultados, ya que al ser la materia con la que se culmina el profesorado, se espera que los estudiantes hayan alcanzado los objetivos propuestos y que puedan dar cuenta de ello.

Tal como sostiene Perrenoud *“La evaluación formativa debe forjar sus propios instrumentos”* (1998, 15). Y es por ello que para el diseño de la materia fue necesario elaborar instrumentos que se adecúen al triple objetivo: la acreditación, la formación de los estudiantes y la reflexión del propio proceso de evaluación. Optamos por la utilización de portafolios como un instrumento evaluativo.

El portafolios, como herramienta consta de *“una recopilación de evidencias que los alumnos hacen de sus propias producciones a lo largo de un periodo determinado, a la que se agrega además testimonios de las decisiones que son capaces de tomar, del modo de comunicar sus aprendizajes y de sus reflexiones, acerca de los contenidos y su particular manera de aprenderlos, dando cuenta de las dificultades habidas y los progresos obtenidos.”* (Anijovich, 2004:13) En nuestra asignatura el armado del portafolio consiste en la construcción y la articulación de diversos dispositivos que consideramos de gran valor para la formación profesional de los futuros docentes. El mismo se va construyendo a lo largo de toda la cursada y se entrega al finalizar el proceso.

El tutor acompaña al residente a lo largo de todos los dispositivos de la materia y va ayudando al estudiante a ser consciente y dejar registro de los aprendizajes, las dificultades y los logros que el residente atraviesa. Además le ofrece a lo largo de toda la cursada, a modo de *“retroalimentación informativa”* (Feldman, 2007), devoluciones acerca de sus progresos que le serán un insumo fundamental para el armado y cierre del portafolio final.

El portafolios, como herramienta de evaluación consiste en *“una recopilación de evidencias que los alumnos hacen de sus propias producciones a lo largo de un periodo determinado, a la que se agrega además testimonios de las decisiones que son capaces de tomar, del modo de comunicar sus aprendizajes y de sus reflexiones, acerca de los contenidos y su particular manera de aprenderlos, dando cuenta de las dificultades habidas y los progresos obtenidos.”* (Anijovich, 2004:13) En Residencia Docente este instrumento adopta una forma particular ya que consiste en la construcción y la articulación de diversos dispositivos que consideramos de gran valor para la formación profesional. El mismo se va construyendo a lo largo de toda la cursada y se entrega al finalizar el proceso.

La virtualidad como oportunidad para enriquecer la evaluación.

Año tras año la propuesta del portafolio es repensada y reconsiderada en función del desarrollo de la cursada. La virtualidad requirió tomar decisiones pedagógicas como equipo docente sobre la propuesta de enseñanza y por lo tanto sobre la evaluación de los aprendizajes. Las clases que antes los estudiantes desarrollaban de manera presencial en instituciones educativas no serían ahora una opción. Esta situación, lejos de ser una limitación, invitó a repensar las prácticas formativas de los residentes y futuros docentes.

Si bien el portafolios continuó siendo el instrumento de evaluación elegido como producción final de los estudiantes, los cambios se vieron reflejados hacia el interior de este. Los trabajos que lo componen y el proceso de reflexión sobre la propuesta se vio enriquecida por una oportunidad que la virtualidad nos brindó.

En la presencialidad, la evaluación de las instancias de prácticas estaba conformada por la observación y devolución del tutor que se realizaban durante las prácticas en instituciones educativas. El tutor - el mismo que acompañó en la producción de las planificaciones- observaba de manera no participativa a los residentes desenvolverse en el rol de profesor a cargo. Una vez finalizada la clase, convocaba a los residentes -en el caso de ser pareja pedagógica- a reflexionar sobre la práctica (Schön, 1992). De manera conjunta se analizaban

cómo se vivió el rol docente, qué distancia hubo entre la planificación y la ejecución de la clase, y qué fortalezas y sugerencias se desprendía de la experiencia vivida. Así, la evaluación se realizaba a través de la evaluación del tutor a lo largo de todo el proceso (heteroevaluación) y la invitación a la reflexión sobre lo vivido en primera persona (autoevaluación). En la virtualidad, la posibilidad de realizar las prácticas en entornos simulados y frente a compañeros en formación permite enriquecer la formación a través de un tercer evaluador que se incorpora al proceso: la evaluación por parte de los compañeros o también llamado: coevaluación.

La práctica en entornos simulados consiste en clases virtuales en la que los residentes en lugar de ir a instituciones educativas, adoptan la modalidad virtual -sincrónica y asincrónica- como entorno para dar clase. Los residentes agrupados en parejas pedagógicas toman el rol de docente a cargo, mientras que los compañeros de comisión de residencia, simulan ser estudiantes de las instituciones asignadas por los docentes. Una vez finalizada las clases planificadas, tanto los residentes en rol docente como los que asumieron el rol de alumnos se ven involucrados en la instancia de evaluación. El tutor, a modo de moderador y habiendo seguido todo el proceso, formula preguntas para orientar las devoluciones: ¿Qué aspectos positivos consideran que tuvo la clase de los residentes? ¿Qué aspectos consideran que sería necesario mejorar en la clase? ¿Qué rol tuvieron los recursos en la clase? ¿Qué les pareció la gestión de la clase? ¿Se sintieron escuchados como estudiantes? ¿Cómo fue trabajado el contenido? ¿Cómo estudiantes de la clase, que les gustaría recomendarles a los/as docentes? Una vez terminado el intercambio el docente/tutor realiza su devolución.

Los residentes por su parte, registran en su diario de formación los comentarios de los compañeros y de los tutores a fin de poder realizar su autoevaluación del proceso. A través de la contratación de la planificación de la clase con lo realizado efectivamente - y considerando las devoluciones- cada futuro docente realiza de manera individual una autoevaluación del desempeño de su práctica incluyendo un análisis sobre lo. Este trabajo resultará el insumo fundamental para la construcción del portafolios reflexivo final de la materia y posterior coloquio.

En síntesis, la formación de cada residente se nutre no solo de la autoevaluación reflexiva del proceso y de la heteroevaluación - realizada por el tutor al momento de finalizar la práctica- sino que considera los comentarios realizados por aproximadamente 10 compañeros futuros docentes y especialistas en Cs. Jurídicas que se encuentran cursando el mismo trayecto formativo.

Además, los residentes que evalúan a sus pares, se nutren de la experiencia de los compañeros que les permitirá ajustar y mejorar sus producciones en vista a sus futuro rol profesional. Conformándose así una comunidad de prácticas (Wenger, E., 2002).

Algunas conclusiones y muchos desafíos

La experiencia de la virtualidad permitió profundizar un aspecto que desde el equipo docente se quería potenciar desde hace algunos años atrás. En ese entonces, los tiempos acotados, los espacios limitados y la falta de una interacción constante entre los grupos de estudiantes

resultaban barreras que en pocos casos se podían atravesar. Los residentes trabajaban en parejas pedagógicas y a la vez y en simultáneo que otros compañeros de cursada. Sin embargo los procesos de aprendizaje y evaluación eran distintos para cada estudiante.

En este contexto, la cátedra ha apostado por este dispositivo de formación que pone al residente en un nuevo rol distinto: el rol de colega. La evaluación entre colegas, lejos de ser una instancia de rendir cuentas, es un primer paso para la búsqueda de un objetivo mayor dentro del sistema educativo: conformar una comunidad educativa que acompañe y forme a todos los integrantes que la componen.

Para terminar, consideramos relevante mencionar que esta experiencia abre la puerta a un nuevo desafío que se nos presenta como cátedra. La indeterminación de las prácticas y la incertidumbre del escenario nos impiden aproximarnos a recetas únicas y estáticas. Más bien, consideramos que los aprendizajes obtenidos pueden ser traducidos en las preguntas a las que arribamos al día de hoy. Pensarlas, discutir las, compartirlas y reflexionarlas tanto de manera individual como colectiva dará a luz a nuevas estrategias e instrumentos que nos permitirá seguir ofreciendo una educación de calidad.

Sobre la evaluación en la virtualidad:

- ¿Es la virtualidad un medio al que debemos adaptar la propuesta de evaluación? ¿O se trata de un nuevo componente que nos invita a repensar y re-elaborar - en términos de Perrenoud- nuevos instrumentos?
- ¿Qué lugar le asignamos a los compañeros en las distintas instancias de evaluación de la propuesta educativa?
- ¿Qué lugar le asignamos al error en la evaluación? ¿Quién y cómo corrobora la superación de los procesos individuales y grupales?
- ¿Es la virtualidad y la digitalización de los documentos un obstáculo o un beneficio para el registro de los procesos individuales y grupales de los estudiantes?

Sobre la mejora de la propuesta en la virtualidad:

- ¿Qué acciones podemos realizar para seguir cultivando¹⁹⁶ las comunidades de prácticas?
- ¿Qué otros aspectos de la propuesta educativa se vieron beneficiadas por la utilización de la tecnología como medio casi exclusivo para el desarrollo de las clases?
- ¿Qué roles profesionales se vieron transformados por la virtualización del trabajo? ¿Es nuestra propuesta formativa acorde a esos nuevos perfiles?

Bibliografía:

Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza: acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires, Paidós.

¹⁹⁶ “El término «cultivar» señala que no es cuestión de crear adrede una comunidad de práctica, porque la experiencia ha demostrado que esto no funciona bien, sino de ayudar a desarrollar aquellas que ya existen (aunque sea de forma embrionaria)” Vásquez Bronfman, Sergio Comunidades de práctica EDUCAR, vol. 47, núm. 1, 2011, pp. 51-68 Universitat Autònoma de Barcelona, España

- Anijovich, R., Malbergier, M., & Sigal, C. (2004). Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Buenos Aires, FCE
- Davini, M.C. (2015) La formación en la práctica docente. Buenos Aires, Paidós.
- Devetac, R y Marchegiani, M (2020) “Orientaciones para el desarrollo de clases virtuales”. Material de cátedra.
- Devetac, R. (2021) “Un viaje de formación entre la Didáctica y la Residencia” La enseñanza de las ciencias jurídicas. Mendoza, UNCuyo (en prensa)
- Devetac, R. Marchegiani, M. y Rubio, M. (2019); “Residencia Docente en el profesorado en ciencias jurídicas”. Ponencia presentada en las I Jornadas nacionales de Prácticas Pre Profesionales en la Educación Superior. Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.
- Devetac, R. y Marchegiani, M. (2019) “La pareja pedagógica en las instancias de formación docente”. Ponencia presentada al Congreso Latinoamericano “Prácticas problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior”. Rosario, Facultad de Humanidades y Artes de la UNR y AIDUA.
- Devetac, R., Marchegiani, M. y Rubio, M. (2019) “El rol del docente en la enseñanza de la práctica profesional universitaria”. Ponencia presentada en las IX Jornadas sobre la Enseñanza del Derecho. Buenos Aires, Facultad de Derecho (UBA)
- Dewey, John (1958) Experiencia y educación. Buenos Aires, Losada.
- Mazza, D. (2020). “Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes”. Serie Enseñar sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas CITEP-UBA. Recuperado de <http://educaciondelamirada.com/sin-categoria/lo-que-la-pandemia-nos-dejo-una-oportunidad-de-pensarnos-como-docentes>.
- Perrenoud, P (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona, Grao.
- Schön, D (1992) La formación de profesionales reflexivos. Madrid, Paidós.
- Souto, M (2011) “La Residencia: un espacio múltiple de formación” En Menghini, R y M Negrín (comps.) Prácticas y Residencias en la formación de docentes. Buenos Aires, Jorge Baudino ediciones.
- Vásquez Bronfman, Sergio Comunidades de práctica EDUCAR, vol. 47, núm. 1, 2011, pp. 51-68 Universitat Autònoma de Barcelona, España
- Wenger, E. (2002). Comunidades de práctica. Paidós Iberica, Ediciones S. A.

Importancia de la participación activa en el estudiante de Derecho en las clases sincrónicas: una nueva forma de evaluación por aprendizaje.

Italo Joshua Felix Dill'Erva

Extensión:

En los últimos meses, el mundo ha vivido un cambio radical en la nueva convivencia social, estos cambios han transformado las sociedades tradicionales a una sociedad digital, en donde la educación ha ocupado un posicionamiento estratégico ante este nuevo contexto y con ello viene acompañado todos los actores que intervienen e influyen en la sociedad del conocimiento.

Las clases sincrónicas que se realizan en las universidades del mundo a raíz de la pandemia de la Covid-19, demanda mayor trabajo de los docentes y estudiantes universitarios en sus respectivas responsabilidades, tomando más horas de estudio -posiblemente- en comparación a las clases presenciales, a pesar de estar en la comodidad del hogar.

Este último año y medio de pandemia, los estudiantes universitarios han tenido que transformarse ante la nueva exigencia, las plataformas virtuales han sido el recurso educativo esencial para el proceso de aprendizaje, donde también el docente ha aprendido a utilizar todas estas herramientas que le permitan desarrollar su trabajo académico.

En América Latina, la pandemia ha tenido consecuencias fatales con la cantidad de muertos por la crisis sanitaria, países como México, Brasil, Perú y la propia Argentina ha tenido una tasa de mortalidad elevada; en mi país, el Perú, la cifra de muertos por la Covid-19 está en alrededor de 193 mil fallecidos, enlutando a miles de familias, de todos los sectores sociales, ya que esta enfermedad es la más democrática que los propios demócratas que pueda tener un país, no distingue de sexo, raza, condición social, etnia, religión, etc.

Por esa razón, la educación ha tenido que revolucionar y con ellas los agentes educativos, entre ellos los profesores y alumnos. El docente postpandemia, es un nuevo tipo de docente que viene acompañado de las características del docente del siglo XXI, aquel docente facilitador, que hoy aplica instrumentos sincrónicos y asincrónicos para la enseñanza virtual y el correcto aprendizaje de sus alumnos.

Por ello, es importante que el docente al evaluar, este conectado con sus alumnos, con el fin que tengan una participación activa en las clases sincrónicas, entiéndase por clase sincrónica al momento en que se conecta el docente y alumno en el tiempo real en una plataforma virtual para iniciar una sesión de aprendizaje, reemplazando el contacto presencial con interacción virtual en vivo.

Las participaciones activas, a nuestra consideración son fundamentales para saber si el estudiante se encuentra conectado con el docente y la cátedra que se está impartiendo, el aprendizaje del alumno es núcleo importante para todo docente, pero ella viene acompañada de una evaluación por aprendizaje, que se define como la actividad cuyo objetivo es la valoración del proceso y resultados del aprendizaje de los estudiantes, a los efectos de orientar y regular la enseñanza para el logro de las finalidades de formación (González, 1999).

De La Orden (1977) señalaba que la evaluación por aprendizaje es el medio que permite observar y describir con mayor precisión los aspectos cuantitativos y cualitativos de la estructura, el proceso y el producto de la educación; en la misma línea, Fernández (2009) nos manifestaba que la evaluación de aprendizajes constituye la fase final del proceso educativo. Teniendo en cuenta estas dos definiciones conceptuales, hay que entender que la evaluación no es un momento o examen en particular, sino un proceso sistemático y dialéctico (Hamayan, 1985).

El proceso sistemático, tiene diversos procedimientos que nos ayuda a mejorar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación universitaria, más ahora que estamos en entornos virtuales y el sistema de información es un abanico de oportunidades para recoger datos que contribuyen

con la actividad académica.

Por estas razones, a nuestro entender la evaluación por aprendizaje es la actividad que permite al docente evaluar al estudiante, a través de diversas herramientas para tomar conocimiento de su aprendizaje en las diversas enseñanzas, independientemente del contexto y entorno que se encuentre la situación, lo fundamental es siempre cumplir con las condiciones básicas de calidad que determinen las autoridades competentes nacionales e internacionales.

En ese sentido, la participación activa sincrónica de los estudiantes se presenta cuando manifiestan su voluntad de manera oral o escrita con la finalidad de aportar en la clase; con las nuevas plataformas virtuales, la manifestación de voluntad oral se puede dar cuando el alumno levanta la mano, solicitando el uso de ella; y, escrita, cuando el propio alumno escribe en el chat virtual de la sesión sincrónica.

Hay que entender por participación activa al proceso de comunicación, decisión y ejecución que permite el intercambio permanente de conocimiento, experiencias y clarificación (Murcia, 1994). Gimeno (1976) señala que la participación es un medio para la educación de ciudadanos libres y responsables y para que los alumnos aprendan por el gusto de aprender.

No cabe duda, que la participación implica tomar parte y ser parte de algo (Prieto, 2005); en el caso, de las clases sincrónicas en tiempos de educación virtual, la participación activa del estudiante es el mejor elemento de convicción que el alumno se encuentra atento y activo en la sesión de aprendizaje. De nada sirve, un alumno conectado en la sesión virtual, pero que no esté atento a la misma o esté realizando cualquier otra actividad, menos la actividad principal que es su propio aprendizaje.

En las universidades de América Latina, las evaluaciones continuas han tenido un porcentaje mayor que los exámenes parciales y finales; por ejemplo, en la Universidad de San Martín de Porres, la evaluación continua también llamada la -tercera nota- tiene un peso de 60%, siendo el porcentaje mayor a comparación del examen parcial y final que tan solo es un 20% cada uno.

Por esa razón, que se les da mayor actividad continua a los trabajos académicos, investigación y la responsabilidad social universitaria, toda vez que, en el Perú, la nueva Ley Universitaria está exigiendo a las universidades que los alumnos y docentes realicen mayor cantidad de investigaciones y estas se vean reflejados en actividades de proyección social.

En las sesiones sincrónicas de clase magistral que dicto en las universidades de Lima, las actividades las distribuyo de dos maneras: individuales y grupales. Las individuales consiste en la intervención activa del estudiante con la clase, están puede ser orales y/o escritas, como lo hemos señalado párrafos precedentes, complementando con controles de lectura. En el ámbito grupal, consideramos las exposiciones, tareas académicas, ensayos y trabajos de investigación. Todo este conjunto actividades continuas, fortalecen el proceso de aprendizaje del alumno con la materia matriculada, ya que es una aplicación práctica de los contextos teóricos impartidos.

Debemos tener presente, que la educación virtual no puede verse disminuida en las condiciones básicas de calidad; la calidad es una cualidad fundamental que se debe de empoderar en las universidades, para cumplir sus estándares, criterios y directrices que nos garantice un buen sistema y política de gestión de calidad, incluso en tiempos de trabajo remoto.

La nueva realidad social mundial, es un desafío para todos los *stakeholders* de la educación moderna-digital, es la educación del futuro. La pandemia acabará pronto, sin embargo, las nuevas modalidades de estudio que han aparecido en el contexto pandémico han abierto el mercado a nuevos productos y servicios que deben de seguir ofreciendo las universidades.

El estudiante de Derecho tiene que prepararse ante la nueva regulación en términos educativos, la visión tendrá que ser más amplia para que logre un trabajo integrador y articulado que le permita desarrollar sus habilidades ante nuevos escenarios que tienen mercados abiertos, competitivos y globalizados.

Las universidades con sus nuevos programas académicos exigirán de profesionales más capacitados y adaptados a las plataformas virtuales, que son las herramientas ya no del futuro sino del presente inmediato.

Nos damos cuenta de que ahora con un solo *click* podemos estar en conferencias en la Argentina, México, España, Perú, entre otros, nos permite tener una movilidad internacional más amplia sin necesidad de salir de tu propia zona de confort, generando enriquecer el conocimiento, intercambio de ideas y experiencias, y acrecentando el *networking* mundial.

No hay duda de que, la educación ha dado un giro de 360°, la educación prepandemia no es ni será nuevamente igual, todo lo desarrollado en este nuevo contexto ha llegado para quedarse, pero tenemos que ser consciente que aun se carece de normativa sobre la materia, aquí el estudiante de Derecho del siglo XXI tiene una interesante misión para poder realizar la regulación que determine las obligaciones y los derechos de los docentes y alumnos dentro del entorno virtual.

En conclusión, la evaluación de aprendizaje de los estudiantes de Derecho en esta nueva normalidad social se debe de realizar de manera permanente y continua, en donde se debe de evaluar al alumno en base a competencias; desde el primer día, hay que presentarle un aula virtual organizada y sobre todo bien planificada, para explicarle el curso y el sistema de evaluación de la asignatura, aquello capta su atención y conoce el método del caso a cada circunstancia en particular.

Biografía del autor:

Abogado por la Universidad de San Martín de Porres. Magíster en Gobierno y Administración Pública por la Universidad Complutense de Madrid (España). Maestrando en Educación con mención en Gestión de la Calidad, Autoevaluación y Acreditación por el Instituto para la Calidad de la Educación de la Universidad de San Martín de Porres. Movilidad Internacional en la Universidad de La Sabana (Colombia). Escritor por la Escuela de Escritores de Madrid (España). Con estudios de postgrado en Europa y América Latina dentro de la especialidad de Derecho Administrativo, Administración y Gerencia. Socio Fundador y Gerente General de la Consultora Italo Felix Abogados. Coordinador Distrital de la Dirección Distrital de la Defensa Pública y Acceso a la Justicia de Lima Centro del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Analista Curricular del Departamento Académico de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres. Catedrático de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres y catedrático de la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Universidad Nacional Federico Villareal. Investigador certificado por el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC). Ha trabajado en puestos estratégico para la toma de decisiones en el Ilustre Colegio de Abogados de Lima, Consejo Superior de Justicia Deportiva y Honores del Deporte del Instituto Peruano del Deporte, Ministerio de Salud, Ministerio del Interior, Poder Judicial y empresas privadas. Ha sido también catedrático de la Universidad Ricardo Palma, Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Universidad Las Américas, Universidad Peruana Simón Bolívar, Centro de Formación Turística y CEVATUR. Columnista, articulista y expositor en claustros académicos a nivel nacional e internacional.

La Tutoría y la utilización de las nuevas tecnologías de la información en la modalidad semipresencial de la carrera de Derecho en la Universidad de la Habana en el contexto de la Covid 19 en Cuba hoy.¹⁹⁷

Joanna González Quevedo.

Sin lugar a dudas, la realización de estudios acerca del conocimiento, la ciencia y la tecnología como procesos socialmente condicionados, y sus impactos en la fenoménica social, no puede menos que convocar el análisis no sólo de aquellos que se desempeñan en las ciencias naturales, sino de quienes, desde las Ciencias Sociales, contribuyen a dar respuesta a las problemáticas de la Ciencia y la Tecnología. Máxime en la Cuba de hoy donde no se tiene acceso a la Tecnología Zoom lo cual ha implicado ser resilientes y reinventarnos día a día como docentes.

La humanidad vive hoy la llamada “Era Informática o Era del Conocimiento”. Como atinadamente afirma Salinas Ibáñez¹⁹⁸, el impacto de las tecnologías se ha convertido en un importante fenómeno social y estamos ante un imparable proceso de comercialización, y la educación parece ser uno de los campos privilegiados de explotación de sus posibilidades comunicativas. Ante tal situación ha de prepararse la educación superior en aras de asumir las transformaciones en el área de la docencia y las investigaciones.

Una de las dificultades de los programas a semipresenciales de segunda generación, basada en materiales escritos y no en documentos electrónicos, era la baja o casi inexistente comunicación muchos-a-muchos, tanto de los estudiantes con otros estudiantes, como de los estudiantes con los profesores y tutores. En éste sentido resulta piedra angular las facilidades que brinda la red para impartir cursos a distancia y tutorar investigaciones, y es que estos nuevos medios permiten acceder a una infinidad de recursos que harán del aprendizaje un proceso más motivador hacia el estudio de la acción a lo cual coadyuva el lenguaje virtual que incluye las formas de “navegar” a través de enlaces o vínculos, como por ejemplo las Guías de estudio electrónicas. Sin embargo ¿por qué no son explotadas todas las posibilidades que nos brindan las nuevas tecnologías de la información?

Ante la ausencia de Zoom y otras tecnologías en Cuba, como aplicación del email he creado al efecto una lista de distribución de la información básica y complementaria para la realización de los trabajos de curso (utilizando como recurso una guía de estudio electrónica) y una lista de discusión donde participan los tres estudiantes que dirijo. Dicho modelo de tutoría con la implementación de las herramientas informáticas será analizado en el desarrollo de la presente obra, baste por ahora señalar que puede resultar una pauta a seguir por los tutores de la modalidad semipresencial en aras de consolidar sus funciones instructivo-profesionales y educativo-formativas.

Proyecto de trabajo de un modelo de tutoría basado en las herramientas informáticas en la asignatura Teoría General del Estado.

Siendo consecuente con los objetivos trazados y dándole continuidad a la reflexión anterior

¹⁹⁷ 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”. Profesora de Teoría General del Estado. 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. Es Co-Directora de la Biblioteca Derecho Romano Actual de la Editorial Olejnik. Emails: joannagonzalez3@lex.uh.cu y joannaglez1983@gmail.com.

¹⁹⁸ SALINAS IBAÑEZ, JESÚS: *Las redes en la enseñanza*. Universidad de las Islas Baleares. Vid en Selección de Lecturas del Diplomado en la utilización de las tecnologías en la educación a distancia, La Habana, Cuba, octubre de 2005.

me propongo exponer, partiendo de las características de la institución en que se realiza el estudio y de los recursos humanos y materiales disponibles, una propuesta de proyecto de trabajo donde se evidencien las actividades y acciones de un modelo de tutoría utilizando las herramientas informáticas en la asignatura Teoría General del Estado.

Si bien no me desempeño como profesora directa en la modalidad de estudios semipresencial, si soy profesora de la Facultad de derecho de la U-H y en tal sentido he tenido que ver no sólo con alumnos a los cuales he dirigido investigaciones como tutora, sino que también he estado implicada con los profesores de la asignatura al dirigirlos metodológicamente.

La modalidad semipresencial en la Facultad de Derecho, cuenta con los recursos humanos necesarios para desarrollar el semestre de Teoría General del Estado, todos los grupos de clase cuentan con un profesor del claustro y los profesores además en el rol de tutores asumen la dirección de los trabajos científicos de los estudiantes. Se cuenta con el aseguramiento bibliográfico, libros de texto y guías de estudio en soporte papel, se carece de documentos electrónicos para orientar las tutorías.

En tal sentido se realizaron cuestionarios y entrevistas de carácter personal a una muestra significativa 30 estudiantes que realizan trabajos investigativos con vistas a la Jornada Científica, para explorar la relación tutor-estudiantes ante el impacto de las nuevas tecnologías. En el cuestionario (**Véase anexo 1**) se le pidió a los estudiantes que le otorgaran una calificación en orden ascendente del 1 al 10 a una serie de aspectos, arrojando los resultados siguientes:

- El 95% de los estudiantes le atribuye una calificación de 10 a la orientación y apoyo por parte del tutor.
- El 84,9% de los estudiantes le atribuye una calificación de 2 al trabajo con el tutor utilizando las tecnologías.
- El 93 % de los estudiantes le atribuye una calificación de 10 a la disponibilidad de bibliografía básica.
- El 100% de los estudiantes le atribuye una calificación de 1 a la disponibilidad de guías de estudio de la asignatura en soporte magnético o CD.
- El 70% de los estudiantes no utiliza el correo electrónico ni la Intranet local para su formación.

Ante tal situación se alerta una insuficiente utilización de las tecnologías de la información en la modalidad semipresencial de la Facultad de Derecho, lo cual acarrea importantes consecuencias en el plano teórico y práctico pues si bien existe una Intranet local no se explota las posibilidades que brinda la red de establecer una comunicación asincrónica entre el tutor y los estudiantes, consecuentemente tampoco se utiliza éste medio como soporte transmisor de recursos tales como documentos electrónicos que orienten el estudio de las temáticas. La motivación positiva hacia el estudio y más aún hacia el trabajo científico investigativo se afecta en tanto no se logra un alumno con capacidad de autogestión, de autonomía y responsabilidad por su propio proceso de aprendizaje.

Por todo lo anterior como segundo paso se realizó una entrevista personal a los estudiantes y a tres tutores (**Véase anexo 2**), donde se recabaron ya de modo explícito sus opiniones. Se le pidió que en una escalera de 5 peldaños ubicaran dónde se encuentra su formación hoy en la utilización de las tecnologías y cómo se ven en un futuro ya haciendo una utilización efectiva de las herramientas tecnológicas, en ambos casos debían explicar por qué.

El 92 % de los estudiantes se ubicó hoy en el primer peldaño de la escalera, las justificaciones giraron entorno a la falta de tiempo para acceder a la Intranet o al correo por cuestiones de

trabajo, pero la mayoría aportó que si bien cuentan con una red ya están acostumbrados a la comunicación cara a cara con el tutor en los encuentros de una forma más expedita que no necesita de conocimientos operativos en los cuales algunos no están formados, a lo cual contribuye el hecho de que al no contar con recursos como guías electrónicas no le ven la utilidad al email de ser un distribuidor de información y un medio de comunicación con el tutor. En el futuro el 97 % de los estudiantes se ubicó entre los peldaños 4 y 5 ya que los estudiantes reconocen la importancia de las nuevas tecnologías para su formación académica y destacan que de ser usadas en su justa medida posibilitaría el acercamiento cada vez mayor al tutor y la posibilidad de interacción cada vez menos “a distancia” con los profesores, a todo lo cual contribuiría la disponibilidad de documentos electrónicos y recursos multimedios. Por su parte los tres profesores estuvieron contestes que su formación actual en la utilización de los medios es deficiente, no en la capacidad de utilización de la red, sino en la creación de recursos para el aprendizaje de sus estudiantes.

En mi experiencia personal, los estudiantes de la modalidad semipresencial, cuyos trabajos de curso dirijo, ven como muy positiva la relación entre mi asesoría y las habilidades que van desarrollando en la identificación de temas de investigación así como del diseño metodológico que por si mismo van construyendo. A ello ha coadyuvado el correo electrónico a través del cual no sólo le trasmito información, sino que semanalmente ellos me envían los resultados parciales de su investigación y yo les reenvío mis consideraciones al respecto. Como aplicación del email he creado al efecto una lista de distribución de la información y una lista de discusión donde participan los tres estudiantes que dirijo. Éste modelo de tutoría que con puede resultar una propuesta válida y una pauta a seguir por los tutores en aras de consolidar sus funciones instructivo-profesionales y educativo-formativas: Los recursos humanos y materiales están disponibles sólo falta ponerlos en práctica, y si bien aún no cuentan con guías de estudio electrónicas, ello no obsta para desarrollar el plan de trabajo vía email.

Con éste proyecto de trabajo se persigue como objetivo fundamental crear una estrategia de aprendizaje que potencie el desarrollo de la investigación en el tema de los derechos humanos en el Derecho comparado. El proyecto busca enfrentar a los alumnos a situaciones reales que los lleven a comprender y aplicar aquello que aprenden para resolver problemas o proponer cambios legislativos en la materia en estudio. Valga aquí reiterar que el siguiente proyecto se basa en el rol que como tutora y profesora de Teoría General del Estado de la Facultad de Derecho de la UH, he desempeñado con algunos estudiantes de las sedes municipales a quienes he dirigido trabajos.

Como tutores asumimos el rol de directores-facilitadores de la elaboración y realización del proyecto, pautando para ello las siguientes fases o etapas:

Primero: Definir las metas u objetivos que se deberán alcanzar.

Segundo: Definir los grados de independencia

Tercero: Crear los grupos o equipos de trabajo y los posibles roles

Cuarto: Definir los medios que van a ser utilizados y dónde serán empleados

Quinto: Definir guía o calendario de trabajo o de las etapas del proceso

Sexto: Fase final o presentación del informe

Séptimo: Evaluación

Para la implementación **de las fases primera a la cuarta** puede utilizarse el correo electrónico como servicio más difundido, para pautar las metas y objetivos de nuestro trabajo colaborativo, definir los grados de independencia que han de tener, crear el grupo de trabajo y definir los medios que vamos a utilizar. Aprovecharé la lista de discusión como una de las más efectivas aplicaciones del correo electrónico (Mi correo joannaglez1983@gmail.com y la lista de discusión radica en el servidor de la Facultad, pudiendo acceder mis estudiantes escribiendo a der.const@lex.uh.cu)¹⁹⁹.

¹⁹⁹ Las listas de discusión radican en una computadora o servidor que recibe los mensajes y los distribuye a todos los miembros de la lista de forma automática o se colocan los mensajes en espera de la

La definición del calendario de trabajo también se puede hacer utilizando el correo electrónico y a los resultados parciales de la investigación así como las discusiones que susciten la problemática en estudio también coadyuvará la lista de discusión de la cual soy moderadora.

Consecuentemente con todo lo anterior, la lista puede tener una duración definida de enero que fue cuando se comenzó el proyecto a mayo fecha de su presentación y evaluación en el marco de la jornada científica de la Facultad de Derecho de la UH. Como moderadora establezco el tema, y el tiempo de discusión, y por último, hago una síntesis de las principales contribuciones y elaboro las conclusiones. Finalmente detento la potestad de que si la discusión ha caído en un vacío determinar cerrar la lista de discusión y no continuarla. Esto último fue lo que aconteció en la práctica pues la interacción sólo se estaba produciendo a través del correo electrónico.

El calendario o etapas del plan de trabajo que desarrollaron mis estudiantes y que fue revisado semanalmente a través del correo es el siguiente:

- Elección del tema(primera semana de noviembre de 2021)

- Consulta bibliográfica preliminar(Hasta el jueves 28 de noviembre de 2021)

- ❖ Lograr una visión general del tema

- ❖ Determinar los subtemas

- ❖ Establecer las relaciones pertinentes

- Planteamiento del problema (marzo de 2022).

- Formulación de las hipótesis (marzo de 2022)

- Plan de trabajo donde dejé establecido de enero a finales de abril lo siguiente:
 1. El tiempo total que durará la investigación
 2. Determinación de las tareas (búsqueda de información, construcción, redacción)
 3. Distribución del tiempo por tareas específicas
 4. Distintas fuentes de información y su orden de prioridad
 5. Esquema o sumario general del trabajo en relación con las hipótesis y el problema.

- Trabajo bibliográfico(el tema debe ser seleccionado a partir de la posibilidad de acceso que tengamos a las fuentes)

- Realización del fichero

- Fuentes primarias o secundarias

aprobación por el moderador. Es decir, si pertenecemos a la membresía de la lista enviamos un mensaje a la dirección electrónica de la lista, ese mensaje se recibe y se distribuye para los demás miembros. Un mensaje a la lista desde una dirección de correo no inscripta, no se distribuye. Esto permite impedir que personas ajenas distribuyan mensajes no deseados entre los miembros de la lista. En nuestra experiencia es el administrador de la red quien recibe los mensajes y los distribuye a los miembros de la lista.

- Fuentes bibliográficas (libros, revistas)
 - Información legislativa
 - Jurisprudencia
 - Informaciones de campo (encuestas, entrevistas)
- Referencias bibliográficas y/o citas

Desde que se confecciona el fichero deben tenerse en cuenta ciertas reglas:

(Pueden variar por países y hasta por universidades).

Por último con relación al trabajo bibliográfico y específicamente a la búsqueda de información, más allá de la información digitalizada que yo se les pueda aportar, es imprescindible el papel activo que ha de jugar el estudiante en su proceso de aprendizaje. Así recomiendo buscadores como Google o Yahoo utilizando los motores de búsqueda y haciendo localizaciones de recursos presentando determinadas condicionales: Qué palabras claves puede caracterizar lo que buscamos, en cuál idioma deberá encontrarse, en qué intervalo de tiempo fue elaborado o actualizado el recurso que buscamos. Con esas condicionales los estudiantes pueden ir acotando la cantidad de sitios que se ajustan a la temática de la regulación jurídica de los derechos fundamentales.

Propongo además que en la modalidad semipresencial el uso de una guía electrónica, la siguiente guía que someto a su consideración forma parte de una guía de estudio en formato digital de la asignatura Introducción al Derecho. Siendo consecuentes con la estructura de acceso empleada (índice de contenidos), a continuación se muestra el índice general que represente el programa de contenidos de la unidad. El índice debe presentar la totalidad de los contenidos que van a ser objeto de estudio, siendo recomendable que aparezca al comienzo de la obra como presentación de los contenidos de la misma.

GUÍA DE ESTUDIO

Tema 3: Los derechos humanos y sus garantías fundamentales.

- ❖ Introducción.
- ❖ Algunas consideraciones entorno al diseño metodológico.
- ❖ 3. Contenido temático
- ❖ 3.1. Concepto de derechos humanos.
- ❖ 3.2. Reflexiones en torno a la protección de los derechos fundamentales y los deberes en las constituciones.
- ❖ 3.3. Concepto de Garantías a los

derechos.

- ❖ 3.4. De las diversas formas de garantías a los derechos.
- ❖ 3.6. Regulación constitucional de las garantías a los derechos.
- ❖ Resumen.
- ❖ Actividades y lecturas.

Como vemos la utilización de un hipertexto lineal²⁰⁰ para la presentación de los contenidos ha sido un elemento inherente al presente proyecto. Dicho hipertexto está vinculado más al entrelazamiento de los documentos, de forma tal que el lector puede seleccionar una trayectoria de lectura. Como puede verse un tema específico puede subdividirse en unidades más simple de información y vincular estas unidades mediante “enlaces”, los cuales finalmente harán la red que es lo que constituye el hipertexto. Recordemos que el estudiante se enfrenta a un contenido eminentemente novedoso por lo que para requieren ayudas que los orienten una trayectoria en el aprendizaje. De ésta manera el modelo de tutoría propuesto contará con un documento electrónico como asidero donde los estudiantes localizan un conjunto de información que le permitirán realizar su estudio individual de una mejor manera y convertirse así en protagonistas del proceso de conocimiento de un Sistema de educación a distancia autónomo y ajustado a las necesidades de nuestra sociedad en tiempos de Covid 19.

Anexo 1

Instrumento 1. Cuestionario a estudiantes.(muestra de 30 estudiantes que tienen asignados tutores)

Estimado estudiante, con vista a continuar perfeccionando el trabajo en la continuidad de estudios solicitamos su colaboración aportándonos la información que aparece en éste cuestionario. La misma es anónima y requiere de usted ser analítico y veraz.

Muchas Gracias.

Datos Generales

a) Grupo Docente:-----

b) Se siente motivado por el estudio que realiza: si—no—en parte—

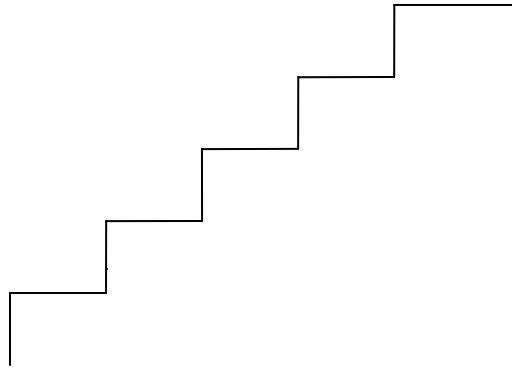
1. ¿Cómo usted evalúa los siguientes aspectos del proceso formativo y del trabajo en la sede? (marque con una x la evaluación que considera que poseen utilizando una escala del 1 al 10).

²⁰⁰ Hipertexto puede definirse como una tecnología software para organizar y almacenar información en una base de conocimientos cuyo acceso y generación es no secuencial tanto para autores, como para usuarios (Jonassen, 1988; Megarry, 1989; Barker y Tucker, 1990).

No	Aspectos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	<i>Orientación y apoyo por parte del tutor</i>										
2	<i>Trabajo con el tutor utilizando las tecnologías</i>										
3	<i>Disponibilidad de bibliografía básica</i>										
4	<i>Disponibilidad de guías de estudio electrónicas en soporte magnético o CD</i>										
5	<i>Utilización del correo electrónico y la Intranet para su formación.</i>										

Anexo 2. Entrevista exploratoria

Estimado estudiante y(o) tutor, con vista a continuar perfeccionando el trabajo en la utilización de las tecnologías, le solicitamos que ubique en los peldaños que a continuación siguen, cómo ve usted hoy su formación ante el impacto de las herramientas tecnológicas y como se ve en un futuro. Argumente su respuesta alegando las causas que lo ubican en una u otra posición.



VII. Bibliografía.

- Cooperberg, AF (2002). Las herramientas que facilitan la comunicación y el proceso de enseñanza-aprendizaje en los entornos de la educación a distancia.
- Diplomado en la utilización de las tecnologías en la Educación a Distancia, CD-ROM, actualización de octubre de 2007.
- Fainholc, B. (1979). La interactividad en la Educación a Distancia. Editorial Paidós. Argentina.
- Joseph MD: Educar en valores en entornos visuales de aprendizaje: realidades y mitos en Martínez, J.: El papel del tutor en el aprendizaje virtual.
- La tutoría en la comunicación sincrónica y asincrónica disponible en: <http://prometeo.us.es/elearning/tutorias/tema1/pagina1.htm> (25/5/2018).
- Litwin, E (1996). Tecnología Educativa. Editorial Paidós. Argentina.
- Lorenzo García, A .Encontrar información en la red. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Cátedra UNESCO. España.
- Martínez Sánchez, F: El profesorado ante las nuevas tecnologías.
- Revista “La Transformación universitaria en vísperas del tercer milenio”, CRESICAL/UNESCO, 1996.
- Salinas Ibáñez, R: Las redes en la enseñanza. Universidad de las Islas Baleares. Vid en Selección de Lecturas del Diplomado en la utilización de las tecnologías en la educación a distancia, La Habana, Cuba, octubre de 2020.
- Selección de Lecturas. Módulo 2 y 3, Facultad de Educación a Distancia, Universidad de La Habana.

La evaluación y la enseñanza poderosa en épocas de la clase virtual.

Yamila Guzovsky, Facundo Signo y Soledad Garzón

1. Introducción

Este trabajo fue realizado en el marco de la materia “Práctica de la enseñanza” de la Carrera Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y su objetivo consistió en analizar el proceso de evaluación de aprendizajes, entendido como “una oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros, y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes, además de cumplir la función 'clásica' de aprobar, promover, certificar” (Anijovich, 2017, p. 13); es decir, no como una evaluación solo para la calificación ni como una instancia de verificación, sino aquella que nos “permite conocer la manera y el grado de apropiación que los estudiantes han realizado de un conocimiento” (Celman, 1998, p.40 , en el marco de las nuevas tecnologías de conocimiento y de información. La evaluación así entendida deja de ser solamente un modo de constatación para pasar a ser una herramienta que permite comprender y aportar en un proceso durante las clases, basado en el diálogo y el intercambio.

Asimismo, nos proponemos dilucidar si a través de estas TICS puede lograrse una “enseñanza poderosa” en los términos de Maggio, a saber, que cause impacto, que conmueva y perdure en nuestros/as estudiantes, entendida como la práctica docente deslumbrante y digna de ser recordada. Esta autora nos propone pensar una enseñanza “cuya potencia no solamente se expresa en la concepción y en el transcurso de la clase, sino que cobra una impensada fuerza en el correr del tiempo, en aquello en que de la práctica termina siendo memorable” (Maggio, 2012, p. 41).

Puntualmente a partir del contexto de pandemia desatado por el COVID 19 que implicó la reprogramación de las clases presenciales, los/as docentes se han visto compelidos a implementar distintos medios alternativos y distintos dispositivos tecnológicos para que los/as estudiantes puedan continuar accediendo a esta enseñanza poderosa.

De esta manera, y a partir de la premisa de que la evaluación es un “proceso de indagación sobre el valor educativo, de un programa, de su importancia, exigencias y significados” (Santos Guerra, 1993, p.2), nos propusimos, desde las experiencias transitadas en nuestras Comisiones, comparar el uso de distintas plataformas (Zoom, Instagram y Campus Virtual) que se han utilizado para darle continuidad a las cursadas y que han planteado una nueva manera de establecer el encuentro comunicativo entre los/as docentes y los/as estudiantes, con el fin de esclarecer qué herramientas brinda cada una; qué posibilidades de interacción entre participantes ofrece; cuáles son sus ventajas, límites, problemáticas y desventajas a la hora de producir diálogo, comprensión y mejora de nuestras prácticas docentes y, finalmente, si éstas permiten evaluar en el sentido que proponemos y que nuestra enseñanza sea memorable y deje huellas en nuestros/as alumnos/as.

2. Clases brindadas a través “Instagram” en la asignatura “Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal” (60 estudiantes)

Instagram es una aplicación y red social cuya función principal es poder compartir fotografías y videos con otros usuarios. El motivo por el cual se decidió utilizarla es su gran popularidad, sobre todo entre la juventud. Nos pareció que tenía gran potencial el comunicarnos con nuestros/as estudiantes a través de una plataforma que ellos/as conocen y

manejan.

En particular, se utilizó la función/modalidad llamada “Live” (“Vivos”) -integrado a las historias de Instagram (Instagram stories)- que es una herramienta para transmitir videos en formato vivo y que permite una interacción en directo con los/as seguidores/as, quienes pueden realizar comentarios por escrito durante la transmisión.

Sus principales ventajas radican en la facilidad en el acceso a la plataforma, que es muy popular y sencilla de utilizar, lo cual motiva a los/as estudiantes a participar. Asimismo, permite la presencia de todos los/as actores interesados/as al mismo tiempo en el mismo lugar, lo que habilita cumplir con una de las características de la enseñanza poderosa, esto es, que está formulada en tiempo presente, de manera contextualizada, *aggiornada* y con capacidad de ser actualizada. Sin embargo, su mayor desventaja radica en la imposibilidad de la comunicación verbal y gestual por parte del/de la estudiante, que solamente puede plantear dudas, hacer preguntas y responder interrogantes a través de un mensaje escrito durante el “vivo”, motivo por el cual se pierde el dinamismo que caracteriza a la clase presencial. De esta manera, el *feedback* es limitado y el/la docente no puede conocer sus gestos, tonos de voz y miradas, que también hacen a la comunicación. Este límite dificulta que los/as estudiantes tomen un rol realmente activo en la clase y limita el debate, la discusión y la interacción no sólo con el/la docente sino con los/as compañeros/as, perdiéndose la posibilidad de tomar en cuenta los diversos aportes y puntos de vista. En esta línea no vemos que los “vivos” de Instagram den lugar al diálogo, comprensión y mejora de los programas ni se logra que los/as alumnos/as pongan en juego sus saberes.

Insistimos en que el límite del mensaje escrito restringe la retroalimentación necesaria para conocer de manera real y cabal la manera y el grado de apropiación que los/as estudiantes han realizado de un conocimiento. Se pierde esa conversación, el diálogo que Anijovich marca como necesario para que el/la docente “acceda” al pensamiento del/de la estudiante y, a través de preguntas y respuestas, pueda seguir sus razonamientos y argumentos. No hay posibilidad de aprendizaje sincrónico.

Entonces, esta plataforma limita la oportunidad expresiva y la participación de los/as estudiantes y deja en evidencia una asimetría en las relaciones de transmisión. Con la dinámica de los “vivos” de Instagram, a los/as docentes se les dificulta ver los procesos cognitivos y la producción de la metacognición a partir de las repreguntas que le realiza al estudiante para que fundamente cómo llegó a esa producción.

En fin, la evaluación se nutre de la reflexión compartida y ésta se ve fuertemente limitada al tener el/la estudiante que comunicarse con el/la docente y con el resto de sus compañeros/as solamente a través de mensajes escritos. Si entendemos la clase como un ejercicio de co-creación con otros y otras, un espacio de polifonía, nos falta ese/a otro/a con quien “co- crear”, cuya voz se encuentra limitada. Esta aplicación no podría utilizarse para una instancia de evaluación; más que nada cumpliría con la función de explicación.

Opinamos que este escenario no es propicio para lograr una enseñanza poderosa, duradera, memorable y que conmueva.

En la práctica, el “vivo” termina asimilándose a una clase magistral o a una conferencia que no llega a lograr la riqueza y completitud a la que sí se llega en la clase presencial, con poco potencial para inspirar y emocionar al/a la alumno/a y transformar a la clase en una experiencia original, valiosa y única.

3. Clases brindadas a través del Campus Virtual de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y de las plataformas “Zoom” y “Google Meet” en las asignaturas “Elementos de Derecho Procesal Civil y Comercial” y “Escrituras mecanográficas, artes gráficas e impresiones” (por 25 y 6 estudiantes, respectivamente)

El Campus Virtual fue considerarlo como un elemento útil para el dictado de las clases porque es la plataforma provista por la Facultad como medio de comunicación entre alumnos/as y docentes. En las secciones que provee resulta útil la cartelera, en la que se pueden colocar noticias y comunicados, la agenda en la que los/as docentes podemos incorporar las fechas de entregas de trabajos, evaluaciones y el cronograma de clases, lo que permite al/a la estudiante la consulta y seguimiento de la cursada y, por último, permite a los/as docentes “colgar” material de lectura o apoyo. En particular, la utilidad de suministrar material a los/as alumnos/as fue el hecho que llevó prontamente a la elección de la plataforma para continuar con el curso de las clases.

Si bien el Campus Virtual resultó útil a tales fines, fue insuficiente para fomentar el interés y seguimiento, así como el intercambio entre docentes y estudiantes que enriquecen el curso. Si bien los/as docentes contamos con la posibilidad de ver si el material/audios fueron descargados por los/as estudiantes, ello no resulta útil para tomar conocimiento si los/as alumnos/as pudieron acercarse al tema propuesto, si surgen dudas, si el mismo es escaso o no, o si fue comprendido. No resultó la herramienta adecuada para la retroalimentación necesaria en la relación estudiantes/docentes, no resultó el medio adecuado para poder efectuar una evaluación, entendida esta como una evaluación constante y progresiva y no como una mera certificación de saberes, en términos tradicionales como propone Anijovich.

Fue entonces cuando se decidió migrar a la plataforma “Zoom”, donde la facilidad para programar reuniones y compartirlas mediante un *link* resultó práctica, Para la elección de esta plataforma se tuvo en cuenta que la versión de descarga gratuita posibilita ver a los/as estudiantes; se puede enviar/presentar los elementos teórico-prácticos de las materias; que todos los intervinientes pudiéramos descargar la aplicación en cualquier dispositivo móvil o computadora; que bajar la aplicación y el uso de la misma es “amigable” en todos los niveles de formación tecnológica. De esta manera, lograríamos abarcar el mayor número de intervinientes y la tecnología estaría en favor del desarrollo de la clase tendiendo “puentes para favorecer comprensiones” (Litwin, 2005, p. 5).

Algunas herramientas de Zoom a destacar son la función llamada “compartir pantalla” que posibilita compartir material audiovisual de manera directa y, sobre todo, la posibilidad, a medida que se desarrolla la clase, de que los/as estudiantes intervengan de manera oral siendo vistos y, de esta manera, producir un diálogo visibilizando y comprobando si la explicación y si las pautas de clase son comprendidas y, en su caso, reiterar o volver sobre conceptos para profundizar el aprendizaje. Es decir que permite ver y escuchar a los/as estudiantes y que ellos puedan ver y escuchar a los/as docentes y, de esta manera, poder entablar diálogos con ellos.

Como desventaja, puede mencionarse que en la versión gratuita las reuniones duran 40 minutos. La corta duración de la reunión y el corte del hilo de la clase puede resultar un problema para el desarrollo y fluidez del tema para el día si la intención es promover el intercambio de opiniones. Este inconveniente dejó plasmada la necesidad de migrar a una nueva plataforma, “Google Meet”.

Para concluir, si bien no podemos decir que el uso de las plataformas “Google Meet” o “Zoom” permitan crear el clima en iguales términos que una clase de manera presencial, ya que ello sería una utopía imposible de alcanzar, sí reconocemos que ellas permiten generar un vínculo y acercarnos más a esa enseñanza rica que pretendemos, con las distancias propias de la virtualidad, que en este contexto actual que estamos atravesando es la única manera de acercarnos.

4. Dificultades o desafíos en común a todas las plataformas analizadas:

Con relación a las herramientas necesarias para acceder a las clases virtuales, pudimos observar que todos los/as alumnos/as integrantes de las comisiones a estudio contaron con estos recursos. Sin embargo, creemos que debemos estar preparados ante la posibilidad de

que alguno/a de los/as alumnos/as no cuente con ellos.

Luego, constatamos que la totalidad de los/as alumnos/as pudo utilizar las plataformas propuestas.

Por otra parte, corresponde indicar que pueden presentarse problemas de conectividad o corte de energía eléctrica que dificulten o imposibiliten el intercambio de saberes. Por ello, creemos que es importante utilizar la opción de grabado de la clase, ello con el fin de facilitar posteriormente a los/as alumnos/as el acceso a dicha grabación y con ello evitar la eventual pérdida ante un imprevisto de estas circunstancias.

5. Conclusiones

Para concluir, consideramos que tanto “Zoom” como “Google Meet” son plataformas preferibles a Instagram o al Campus Virtual por abrir la posibilidad de un mayor diálogo entre los/as intervinientes y un mayor *feedback*, que permitan evaluar a los/as estudiantes y así lograr una enseñanza con mayor potencia. Con esto no queremos decir que el uso de “Google Meet” o “Zoom” sean plataformas que permitan crear el clima en iguales términos que una clase de manera presencial, ya que ello sería una utopía imposible de alcanzar, pero sí reconocemos que ellas permiten generar un vínculo y acercarnos más a esa enseñanza rica que pretendemos, con las distancias propias de la virtualidad, pero utilizando a nuestro favor sus ventajas.

Ahora bien, volviendo al tema de la evaluación y teniendo en cuenta las tres plataformas elegidas por las diversas cátedras que integramos, reconocemos que las que permiten un encuentro cara a cara entre docentes y alumnos/as son las más favorables para el desarrollo de la clase y, concretamente, para llevar adelante la evaluación en los extremos que propone, entre otras, Anijovich y la enseñanza poderosa que propone Maggio.

Finalmente, entendemos que la experiencia interactiva de las clases presenciales tiene un potencial irremplazable para despertar a los/as estudiantes y convocarlos a asumir un rol protagónico frente a la creación del conocimiento, pero también creemos que esta situación ha venido a plantearnos que existen nuevas herramientas a las cuales los/as docentes podemos recurrir para *aggiornar* nuestra enseñanza. La conectividad es una realidad que nos venía interpelando y que de manera precipitada tuvimos que integrar a nuestras aulas.

Si bien estas plataformas no resultan los medios más ideales para el intercambio docente/estudiante, consideramos que es interesante y útil trabajar en el modo de integrar estas herramientas a las aulas, de forma tal de hacer más seductora la materia a nuestros/as estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA.

- ANIJOVICH, Rebeca (2017): La evaluación como oportunidad. Ed. Paidós.
- 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, Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, Edith (2005)- Tecnologías educativas en tiempos de Internet. 1ra. Edición. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- MAGGIO, Mariana. (2012) Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad - 1 ed. – Buenos Aires. Paidós.
- SANTOS GUERRA, M.A (1993): La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Ed. Aljibe. Archidona. (Este libro fue publicado por Magisterio del Río de La Plata (Buenos Aires) en dos volúmenes con el título Evaluación educativa I y II).

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**