

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

XII Jornadas sobre Enseñanza del Derecho

Octubre **2022**



XII Jornadas sobre Enseñanza del Derecho

Facultad de Derecho - Universidad de Buenos Aires
Octubre 2022



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 2022.

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.

Contacto:

Centro de Desarrollo Docente

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



XII Jornadas sobre Enseñanza del Derecho
Facultad de Derecho - Universidad de Buenos Aires
Octubre 2022
Memorias de ponencias



El rol docente: un guía en las instancias de aprendizaje. Almonti, Guillermo Andrés y Echaide, María	6
La enseñanza del derecho en diálogo con otros conocimientos. Belcastro Backer Guillermo	11
Cambio de paradigma en la modalidad de enseñanza en la universidad, ingreso a la malla curricular de las modalidades virtuales e híbridas. - Su consecuencia en el proceso de enseñanza aprendizaje. Reflexión de las prácticas docentes. Bernasconi Mariella - Uruguay	16
Formas de evaluar aplicables a la modalidad a distancia y semipresencial. Brondi Magdalena	19
Virtualización de la educación, modalidades mixtas de cursada y estrategias pedagógicas en la Facultad de Derecho de la UBA. Butera Paula	24
La alfabetización académica como aporte para acompañar las enseñanzas y los aprendizajes de la asignatura Elementos de Derecho Procesal Civil. Cardozo Enzo Facundo	29
Más allá del derecho. Manuel Chiappara	33
Elaboración de materiales digitales para la docencia jurídica virtual: relato de una experiencia. Cicero Nidia Karina y Parise Carlos María	37
Tutores a domicilio: la experiencia de la enseñanza a distancia en la Diplomatura en Derechos Económicos Sociales, Culturales y Ambientales (UBA). Colmegna Pablo	44
¿La docencia como arte, de artesano? Cueva Rey Ana Karina	47

Reflexiones académicas sobre experiencias de enseñanza en interacción de asignaturas dogmáticas y prácticas. Dobarro Otero María Carolina y González Piano María del Carmen.....	51
La enseñanza de la educación cívica para adolescentes en contextos de encierro. Una Experiencia. Ferro Fernando José.....	57
Aporte mínimo de una experiencia pedagógica. Figueredo Fernando Nicolás.....	62
Técnicas útiles de la enseñanza del inglés para entornos virtuales en derecho. García Rivera Paola Karina.....	67
Las consignas retóricas y su potencial. Lado Jara Mirta Carolina.....	72
Arte y enseñanza del Derecho: presentación de resultados cuantitativos de una investigación afincada en UNLaM. Morales Matías Leandro.....	80
Caja de herramientas didácticas: aprender haciendo. Porrás Mendoza María Patricia.....	87
Educación de adultos en contexto de encierro alternativo: Una propuesta de inclusión. Pretti Natalia.....	92
Los trabajos prácticos en la materia Teoría Constitucional de la Facultad de Derecho: necesidad de su reformulación. Una mirada participativa. Riquert Fabián Luis.....	99
La experiencia multidisciplinaria en la enseñanza del Derecho. Rivero Oré Jesús Antonio.....	106
La carencia de pensamiento crítico: deuda docente con el perfil de la/del graduada/o de la carrera de abogacía. Villela Florencia.....	112
Construyendo a partir del vacío:Una mirada inclusiva. Wutzke Lorena Inés.....	125

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 Pésico, Osvaldo Pitrau, María Eugenia Rodríguez, Clara Sarcone, Ricardo Schmidt, Mónica Zampaglione.

Director: Juan Antonio Seda

El rol docente: un guía en las instancias de aprendizaje

Almonti, Guillermo Andrés y Echaide, María

PALABRAS CLAVE: Docencia - Enseñanza - Recursos didácticos - Interdisciplina -

ABSTRACT: Entendemos que a lo largo de los años ha habido un cambio de paradigma en el rol del formador y de los estudiantes. Es así que en el presente trabajo se busca indagar en el rol del docente como formador del conocimiento. En ese sentido, resulta fundamental analizar el lugar que ocupamos los profesores universitarios desde un espacio que no ubica al docente como meramente un transmisor de información, sino desde un abordaje en el cual se permita construir junto a los y las estudiantes. Para ello resultará fundamental que quienes asisten a la clase tengan la posibilidad de participar activamente en su formación.

En orden a lograr esto, se trabajará en ese rol del docente como un guía, emplazándose como un acompañante en la formación profesional; así como también pensar con qué herramientas se cuenta al momento de impartir determinado conocimiento científico en una clase con el objetivo de lograr que el estudiante pueda abordar problemas complejos desde la disciplina que se imparte.

Por otro lado, en referencia a las herramientas a trabajar, las cuales acompañan el rol de quienes ejercen la docencia, se analizarán los recursos tecnológicos y cómo estos acompañan en el aula, la importancia del intercambio entre el docente y el estudiante. Análogamente, analizaremos la importancia del intercambio dentro del aula, así como también de aquellos valores que hacen a las buenas prácticas docentes al momento de estar frente a un curso.

La finalidad es poder indagar de qué manera podemos formar estudiantes con pensamiento crítico, que no estén en el aula recibiendo la información, sino incorporándola de manera consciente para poder aplicar en su profesión.

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal del presente trabajo es indagar en la necesidad de avanzar hacia un rol docente como formador del conocimiento. Un docente que no se ubique en un lugar de transmisor de información, sino que, en oposición, garantice un lugar de impartición del conocimiento activo, en el cual los y las estudiantes se involucren. Esto implica que el estudiante deje de ser ubicado en un rol pasivo y que, en consecuencia, ocupe un rol preponderante en su propia formación.

Asimismo, se trabajará en cuáles son aquellas herramientas necesarias para que el estudiante pueda lograrlo. Estas devienen fundamentales para una correcta formación y exceden lo doctrinario, sino que se enfocan en hacer partícipe al estudiante, así como también innovar en las prácticas didácticas. Como expresó Dussel (2010) "estamos ante una innovación de gran envergadura en las formas de producir y circular los conocimientos".

EL CAMBIO DE PARADIGMA DEL DOCENTE EN EL AULA

En lo que hace al papel del docente al ponerse al frente del aula, creemos que este al momento de dar una clase debe tener amplísimos conocimientos de la disciplina que imparte. Sin embargo, es posible ver que, hoy en día el hecho de tener vasta información y noción de la materia que se imparte no alcanza. Entonces... ¿Qué es lo que se busca cuando hablamos de un "buen docente"? ¿Qué cualidades se espera que tengan estos docentes? ¿Cómo se pueden alcanzar?

En primer lugar, creemos que hoy en día el rol docente no puede estar signado solamente por lo académico, sino que también es necesario que el enfoque sea interdisciplinario. Esto implica que el docente, más allá de su materia, debe estar capacitado en otras ciencias o corrientes de

pensamiento que le permitan trabajar con los estudiantes de una mejor manera y con una visión más ampliada de lo que implica enseñar y formar.

En consonancia con esto, la formación de los y las estudiantes debe ser integral, no solo desde una arista meramente teórica, sino que a la hora de enseñar se debe querer también formar el espíritu y alentarlos a querer continuar en el camino de su formación. En palabras de Victoria Kandel (2008) “el componente espiritual es fundamental para desarrollar plenamente la vocación del maestro”.

Quien está ejerciendo el rol de docente representa una figura de “autoridad” para el estudiante; empero esta figura no debe asimilarse a una imagen dictatorial y que infunda temor, sino que al contrario, debe significar respeto, el cual solamente puede lograrse si este es recíproco y debe comenzar por el profesor respetando a sus estudiantes. Para esto resulta fundamental que el docente se muestre empático frente al curso, que valide las emociones y los sentimientos de los estudiantes.

RECURSOS DIDÁCTICOS PARA EL ABORDAJE DE LA CLASE

Por otro lado, el uso de diversos recursos deviene fundamental a fin de ampliar las posibilidades que se ofrecen a los estudiantes. Una clase meramente expositiva con textos académicos resultaría finita en comparación con lo que se puede proponer a los y las estudiantes. En ese marco, creemos que es fundamental incorporar elementos tales como notas periodísticas, recursos visuales, como por ejemplo, una película, entre otros. “En este proceso el despliegue de los recursos gestuales y didácticos en orden a despertar el interés y que el alumno pueda construir sus propias preguntas son cruciales en el nuevo rol del docente” (Bain, 2007).

Entonces es importante ampliar los recursos didácticos que se utilizan. Para esto es necesario que la planificación de la clase sea pensada en función a esto y que los múltiples recursos se usen para “acompañar” la instancia de aprendizaje. Expresa Barrón Tirado (2009) “La competencia profesional del docente, entendida más como una competencia intelectual, trasciende el sentido puramente técnico del recurso didáctico. Las competencias docentes se caracterizan por ser complejas: combinan habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas; así como una reflexión y análisis sobre los contextos que las condicionan y que van más allá del aula”.

Recursos tecnológicos

Desde el comienzo del siglo XXI la telecomunicación ha tenido un avance formidable. Hogaño es imposible negar que la tecnología ha traspasado de manera transversal a la educación. Incluso, es posible definir su apogeo como una consecuencia del Covid-19, cuando resultó necesario desde los distintos niveles educativos recurrir a estas a fin de poder dar continuidad a la currícula propuesta. Así las cosas, el aula física se transformó en un aula virtual, las y los estudiantes dejaron de levantar la mano al momento de querer hablar para empezar a habilitar el micrófono, los manuales en papel en libros digitales e incluso la forma de evaluar se modificó completamente. El desafío máximo para quienes estamos del lado docente fue pensar y repensar de una semana a la otra cómo podríamos adaptar nuestras clases para continuar con la cursada.

Es entonces que, al ver tantos cambios, resulta inescindible que nos preguntemos, ¿ha venido el mundo digital a reemplazar el mundo analógico?. Desde nuestro punto de vista, creemos que estos mundos no son antagónicos, sino que, de modo contrario, se complementan mutuamente.

Compartimos la visión de Onrubia “ (...) la misión de las TIC y de los recursos tecnológicos virtuales no es reducir o eliminar el papel del docente, sino por el contrario, amplificar y “empoderar” la “presencia docente” (Onrubia, 2005, P. 9).

En esta línea de pensamiento podemos pensar el “buen uso” y el “mal uso” de estos recursos. Por ejemplo, si el recurso didáctico tecnológico se utiliza en el aula como elemento disciplinador o disuasorio constituyéndose en un atajo respecto de la labor del docente, tal como puede ser el caso

de proponer un sinfín de papers que luego no se conversan en clase o poner un video sin luego generar una instancia de debate, esto implicaría un mal uso de dichas herramientas.

No obstante, consideramos que un buen uso del recurso tecnológico es ampliamente enriquecedor. En este orden de ideas, esto implica poder integrar en la secuencia didáctica dicho material, coadyuvando a producir el interés en el estudiante. Hoy en día la posibilidad de tener material de estudio digitalizado (doctrina, legislación, jurisprudencia) permite que para muchas personas sea más fácil el acceso y que no vean con motivo de lo económico un impedimento para poder formarse. Particularmente destacamos que la Facultad de Derecho cuenta con una biblioteca virtual a la cual las personas puedan entrar no solo desde sus casas, sino también utilizando las computadoras dentro de la misma Facultad en caso de no tener el dispositivo en sus hogares.

“Las atracciones que podemos construir en este recorrido, sin desviarnos de él, se dirigen al sostenimiento del interés por atravesarlo o, más pretenciosamente, sostenerlo durante todo el recorrido. En estos casos, nos preguntamos si el tiempo que implica crear y emplear dispositivos para sostener el interés no es en desmedro del desarrollo de los contenidos. Como podemos observar: el tiempo que demanda la enseñanza, por una parte, y, el tiempo que demanda la comprensión de los estudiantes, por otra, se constituye en una categoría de vital importancia a la hora de evaluar la inclusión de las tecnologías. El tiempo, en ambos casos nos inscribe en la preocupación por el beneficio o sentido de la incorporación y la cobertura curricular que genera” (Litwin, 2005).

Consideramos necesario pensar desde el rol de docente cómo podemos acercarle a nuestros estudiantes las nuevas tecnologías para que puedan estar a la vanguardia. Por otra parte, es necesario pensar a nivel estatal políticas públicas que impacten a nivel educacional para que así exista una real igualdad de oportunidades para todas las personas y que así las trayectorias educativas no se vean dañadas.

La importancia del intercambio

Conforme con las herramientas mencionadas *ut supra* creemos que es fundamental que todas estas sean acompañadas con un constante intercambio entre el docente y el estudiante. Es así que la mejor forma para construir conocimiento es por medio de dicha reciprocidad.

Sin embargo, creemos que estos intercambios no solo son significativos para el estudiante, sino también lo son para el docente, quien gracias a este ida y vuelta podrá tener una noción real de cómo sus clases impactan en el grupo de estudiantes que tiene a cargo. En relación con eso, es importante destacar que no todos los cursos son iguales, lo cual nos lleva a pensar que, como consecuencia, ninguna clase será igual a la otra. Consecuentemente, si bien en cada cuatrimestre el docente puede dar el mismo tema, debe adaptar los contenidos y sus clases a la demanda de sus estudiantes, para que estas resulten interesantes y se amolden a las necesidades reales del curso.

Por otro lado, el aula resulta un espacio de encuentro sumamente enriquecedor no solo por el intercambio mencionado anteriormente, sino también por las relaciones que se generan entre pares. Promover la colaboración y el trabajo en equipo dentro de esta fomenta que los y las estudiantes aprendan de sus pares.

Cabe agregar que la importancia de la opinión del estudiante es muy necesaria en una instancia de intercambio. Es así que el docente debe promover un *feedback* con sus estudiantes, donde estos puedan sentirse libres de expresar, siempre con respeto, cómo se sienten en torno al curso. Un ejemplo es, posterior a la instancia de evaluación, pedirles una devolución a ellos/as de cómo se sintieron en el examen, si era de acuerdo a lo que esperaban, etc.

De esta forma los docentes podremos saber si nuestro objetivo al momento de enseñar está siendo cumplido o si es necesario realizar ajustes o mejoras acorde a las necesidades de los y las estudiantes. Sin dudas, el estar a cargo de un curso implica no solo transmitir una serie de conocimientos conforme a un programa, sino que también es necesario que exista un verdadero

querer enseñar eso que se está exponiendo, así como interés y deseo en que el estudiante que está del otro lado aprenda.

De manera análoga, el hecho de tomar en cuenta las opiniones de los/as estudiantes, escucharlas e incluso implementarlas en el curso, por ejemplo, tomando en cuenta la sugerencia de una actividad que les gustaría hacer, no solo habla de una escucha activa por parte de los docentes, sino que también es para el curso significativo y motiva a la instancia de aprendizaje, ya que es una demostración de que son parte activa del curso. Nos hacemos eco de las palabras de Litwin (2016) “A la hora de programar actividades significativas para los estudiantes reconocemos que se trata de diseñar aquellas que recuperen la implicación, la emoción”.

CONCLUSIONES

Con motivo de todo lo analizado, creemos que un docente posicionado desde un lugar de acompañante en el proceso formativo permitirá al estudiante tener un rol más activo dentro del aula, quedando atrás el estudiante pasivo que era considerado como alguien a quien había que “moldear” con la información que se le daba.

Por el contrario, un docente que trabaje como guía de sus estudiantes, podrá brindarles el conocimiento y las herramientas necesarias para que de manera discrecional cada estudiante pueda incorporar a su actividad profesional lo que necesite. Es así como el aprendizaje será realmente significativo.

Sin dudas la figura del docente es trascendental en la formación de los y las futuros/as profesionales. Por lo cual, desde nuestro rol como formadores y capacitadores de estudiantes universitarios tenemos la obligación de estar en constante capacitación para poder estar a la vanguardia en materia de recursos y propuestas para ofrecerles a nuestros estudiantes en el aula.

Finalmente, nos parece fundamental, a 104 años del Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria, recordar una frase que, desde nuestro punto de vista, engloba la labor docente: *“La autoridad en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: Enseñando. Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden”*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Bain, Ken (2007); “Lo que hacen los mejores profesores universitarios”; Publicaciones de la Universidad de Valencia.
2. Barrón Tirado, María Concepción (2009); “Docencia universitaria y competencias didácticas”; Perfiles Educativos, vol. XXXI, núm. 125, pp. 76-87, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México.
3. Dussel, Inés (2010). VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital / Inés Dussel y Luis Alberto Quevedo. Buenos Aires: Santillana.
4. Kandel, Victoria, (2008), “La idea de formación en el movimiento reformista de 1918” en Naishtat y Aronson (comps.), 2008, Genealogías de la Universidad contemporánea: sobre la Ilustración o pequeñas historias de grandes relatos, Biblos, Buenos Aires.
5. Litwin, Edith (2005); “De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza”; Conferencia Inaugural II Congreso Iberoamericano de Educación y Nuevas Tecnologías. Ciudad de Buenos Aires 30 de junio, 1o y 2o de julio de 2005
(2016) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos, Paidós, Buenos Aires. p.75

6. Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: Actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. Revista de Educación a Distancia (RED). Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/24721>

La enseñanza del derecho en diálogo con otros conocimientos

Belcastro Bäcker Guillermo

- **Introducción**

El presente artículo tiene como finalidad repensar la interrelación que hay entre el conocimiento jurídico y las restantes disciplinas que se encuadran al interior de las ciencias sociales. La búsqueda también radicará en poner de relieve la transversalidad del derecho y la posibilidad que ofrece dicha característica a la hora de imaginar un diálogo entre diferentes campos de conocimientos. Por último, –tomando materias que se dictan en la actualidad al interior de nuestra casa de estudios–, intentaré ejemplificar lo expuesto en los distintos títulos, a los fines de demostrar la aplicación práctica que guarda este documento.

- **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, las cuales, transcribo brevemente a continuación. 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 guardan 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 distintas 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 en la regulación de la comunicación e información en tanto derecho humano.

Habiendo resaltado la apertura y necesidad que tiene el estudio del derecho con 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 si al interior de la facultad de derecho es factible integrar conocimientos de otros campos, a los fines de dar dictar una formación de mayor complejidad y transversalidad que genere una profundización en los saberes y, sobre todo, un entendimiento del derecho como fenómeno cultural que bien puede dialogar con diversos contenidos como la historia, la antropología, la sociología y la economía, por solo mencionar algunos.

- El derecho como un conocimiento transversal

Conforme lo establecido precedentemente, cabe describir de manera indicativa, la estructura sobre la cual se sostiene la carrera de abogacía al interior de nuestra casa de estudios. En una primera aproximación podemos verificar que se compone de dos partes. La primera, como su nombre lo indica –ciclo profesional común-, está destinada a un conjunto de materias comunes que todos los estudiantes deberán cursar y que permiten al estudiante conocer distintos elementos de distintas ramificaciones. En tanto que en la segunda parte denominada “Ciclo Profesional Orientado” se distingue conforme la posibilidad de optar por una u otra asignatura, a partir del interés y la rama en que hayan optado como orientación. Es dable señalar que también hay algunas materias obligatorias, indistintamente de la elección que haya elegido cada alumno/a. Sin embargo, en esta parte es donde los futuros abogados y abogadas tienen mayor flexibilidad a la hora de escoger parte del recorrido conforme sus intereses.

Es en esta segunda parte de la carrera donde los abordajes tienden a conjugarse con otros saberes. Allí encontramos rápidamente materias que encuentran vinculación con el campo de la sociología jurídica, de la filosofía, de la historia y hasta incluso de la política. Tal es así que el propio conocimiento jurídico ha sabido relacionarse de forma muy fructífera con distintas disciplinas –algo que bien se ve en el ámbito académico y de posgrado- generando campos de investigación con un alto grado de especificidad como los siguientes: Antropología jurídica, Sociología jurídica y Filosofía del derecho.

Es entonces que en los últimos años de formación 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 distintos saberes, lo cual, abre a mi criterio una mayor posibilidad de que el/la estudiante, comprenda de una forma más tangible que el derecho no es algo aislado entre otros saberes, ni que tampoco el abordaje a través de otras disciplinas es una empresa sin sentido. Si bien es clara la autonomía en cuanto a conocimiento y producción que tiene y se ha sabido construir desde el conocimiento jurídico, creo que no es menos cierto que retomando lo señalado por Nino en el fragmento transcrito, dicho conocimiento se cristaliza como fenómeno empírico y cultural, dando lugar a pensarlo como un pilar fundamental de las sociedades actuales en tanto estructura del sistema gubernamental y judicial, pero también como un fuerte marco normativo que performa, haciendo mella en nuestras conductas y en la manera en que nos desenvolvemos.

Asimismo, 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 enseña los diferentes orígenes que tienen las distintas corrientes de pensamiento dentro del

universo jurídico, tomando como referencia una perspectiva histórica, abre paso a una contextualización de dichos saberes que, entiendo, generan una mayor aprehensión 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. Incluso también podemos tomar a la sociología jurídica para comprender quienes componen el poder judicial y qué mecanismos positivos y negativos suelen reiterarse al interior de dicho universo. Comprendiendo así, que la complementación sirve para 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 mayor 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 una repartición 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 o recorte—, puede ir en detrimento de un tipo específico de profesional. Máxime cuando —como señalamos antes—, el derecho también ofrece un grandísimo campo para aquellos que se quieran volcar a la investigación, como así a la enseñanza (o ambas). Campos de trabajo que de forma directa se verían beneficiados, puesto

que bien podrían despertar el interés de estudiantes que miran con buenos ojos dicha salida laboral. Es por ello que creo que estas herramientas deben ponerse a disposición en la formación de los futuros profesionales, puesto que les permitirá visualizar con mayor amplitud el fenómeno jurídico dentro del cual serán actores principales.

- Interdisciplinariedad en las asignaturas

Como señalamos previamente, el Ciclo Profesional Orientado tiene en su haber un cúmulo de materias —fundamentalmente aquellas que son optativas—, que bien trabajan desde enfoques mixtos o interdisciplinarios. 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 derecho societario. Sin embargo, creo que hay varias materias que pueden presentar al interior de sus programas contenidos que permitan una lectura interdisciplinaria. Siempre con miras a profundizar en los saberes, y porque no, como herramienta didáctica que permita aumentar el interés de los propios estudiantes.

A modo de graficar lo dicho, procederé a analizar algunas materias e indicar distintos enfoques dentro de los cuales se podría dar una conjunción con otro conocimiento. 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 de la ciudadanía en general –algo que se verifica en la obligatoriedad de su enseñanza en el nivel medio-, 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 en el inicio del plan de estudios –decisión acertada a mi criterio-, 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 sí a modo de complementación, un abordaje histórico de las guerras civiles que se dieron al interior de nuestra nación en lo que fue el periodo de su consolidación. Esto serviría para contextualizar la trascendencia que tuvo y tiene en lo que hace tanto a la organización nacional, como así también a los derechos y el modelo de país que se juega 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 “Elementos de Derecho Constitucional”. Comprendiendo que este abordaje histórico permitiría también al estudiante adquirir una mirada crítica en torno a lo que efectivamente aprende.

Derechos Humano y Garantías: Materia también fundamental, tanto es 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. 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 pueden presentarse a la hora de procurar su materialización, para así problematizar y repensar como se han consagrado determinados derechos, problematizar sobre aquellos que aún se vislumbran inconclusos y repensar sobre cuáles podrían ser los próximos derechos a proteger conforme la realidad actual.

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. Seleccione a dicha materia porque 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 visión tradicional 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, enlazándolo 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.

- Conclusión

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 distintos saberes y así, intentar aumentar el interés de los estudiantes y profundizar de una forma más compleja en diversos aspectos del conocimiento jurídico.

De igual manera y atento a lo señalado, creo que, como profesores y profesoras, podemos aprovechar como plataforma el lugar que ocupa el derecho en la sociedad y en las diferentes disciplinas, para generar una interesante 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.

Cambio de paradigma en la modalidad de enseñanza en la universidad, ingreso a la malla curricular de las modalidades virtuales e híbridas. - Su consecuencia en el proceso de enseñanza aprendizaje. Reflexión de las prácticas docentes.

Mariella Bernasconi - Uruguay

Palabras claves. - Modalidad de enseñanza, reflexión, prácticas docentes.

Introducción. - Este artículo intentará realizar un análisis abordando el cambio de paradigma en el proceso de enseñanza desde el año 2020 cuando la pandemia obligó a todos los centros educativos a cambiar la modalidad de enseñanza para que los estudiantes no perdieran los cursos debido a la pandemia del COVID19 que limitó la asistencia presencial a las clases. Por ello reflexionaremos sobre nuestra experiencia y además señaláramos los posibles abordajes respecto al cursado y al proceso de enseñanza y aprendizaje y el egreso de nuestros estudiantes. Necesitamos nuevas miradas, herramientas y estrategias para centrarnos en una transformación profunda no solamente de nuestro proceso de enseñar y aprender, sino también del conjunto global de la institución educativa, para establecer, por ejemplo, cambios en la cultura interna, en los espacios y en la organización de la institución. En definitiva, para acompañar a las personas que conforman la comunidad educativa.

Cambio de paradigma en la modalidad de enseñanza en la Universidad.

Por la pandemia del COVID19, la enseñanza en la Universidad de la República debió realizar un cambio sin tanta planificación incorporando plataformas digitales para impartir las clases, el ZOOM fue el gran protagonismo durante el 2020 y para del 2021. Lo mismo sucedió en los Juzgados que empezaron a celebrar audiencias a través de dicha plataforma. Esto impactó en la planificación del curso, así como en la elaboración de parciales y la evaluación. Las cámaras encendidas que en pocas ocasiones estaban encendidas, el pago de plataforma para que no impedir loguearse cada 40 minutos esto sucedió durante el 2020 ya que el 2021 la Universidad compró ZOOM y hasta la actualidad los docentes tenemos sin costo la utilización de dicha plataforma, un costo menos para el profesor y el alumno. Este cambio de paradigma afectó durante el 2020 todas las planificaciones de las clases de asignaturas teóricas y las prácticas fueron las más afectadas ya que la formación práctica estuvo suspendida durante muchos meses en el 2020 y restringida gran parte del 2021. Desafío que los docentes con vocación supimos afrontar para lograr dictar clases con la incorporación de la virtualidad que ingresó a nuestros hogares y a los de los estudiantes, contemplando emergencias didácticas, como falta de conexión, corte de esta, etc. A partir del 2020 este paradigma cambió el proceso de enseñanza y aprendizaje y llegó para instalarse en todas las carreras de nuestra Universidad.

Ingreso a la malla curricular de las modalidades virtuales e híbridas. Sus consecuencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Durante la pandemia el ingreso a la malla curricular de la carrera de abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República de mi país Uruguay fue un ingreso forzoso y sin planificación alguna, siendo que ese año todos los profesores debieron adaptarse a dictar clase desde un ordenador en su casa o desde un celular. En el año 2021 aunque nosotros siempre pudimos salir no estuvimos confinados como en otros países, a la facultad no se podía ingresar, en

este año en el mes de agosto se empezó a concurrir en burbujas de alumnos y el resto en modalidad zoom, claro que para quienes dictamos asignaturas prácticas fue muy difícil teniendo presente que tuvimos dos ferias judiciales sanitarias una en 2020 de seis meses y otra en 2021 de tres meses, difícil tarea enseñar y formar en la práctica a los estudiantes ya que la consulta se había suspendido. En el 2022 volvimos a la normalidad, pero la virtualidad se quedó por ello hay asignaturas que se dictan por zoom otras en modalidad híbrida, la docente tiene a cargo Opcional Relaciones de Consumo en modalidad híbrida, 70 por ZOOM y 40 estudiantes en modalidad presencial y luego Consultorio sí volvió a ser presencial totalmente. En el caso de nuestra Facultad de Derecho las consecuencias fueron de variada índole, la evaluación se dificultó ya que muchos alumnos ni encendían las cámaras y para realizar los parciales era difícil controlarlo porque durante el 2020 y 2021 no se controló la asistencia, por tanto, esos estudiantes se formaron con la virtualidad algunos ni fueron a presenciar una audiencia ni concurren a un Juzgado y tampoco entrevistaron a consultantes, ni tramitaron procesos, resultando una evaluación con muchas reprobaciones obviamente.

Reflexiones de las prácticas docentes. –

Importa mucho la reflexión acerca de nuestras prácticas docentes. Durante el 2020 los profesores dictaron las clases con todas las emergencias que venimos reseñando sumado a ello los estudiantes, no todos, que no colaboraron en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que como no se controlaba la asistencia, fue muy difícil pero no imposible seguir dictando clases. En el 2021 seguimos sin controlar asistencia, pero la presencialidad retornó parcialmente y se pudo lograr una formación en la práctica del estudiante. En nuestro caso la planificación del curso cambió en cuanto a la modalidad incorporando la virtualidad, el manejo de la PLATAFORMA EDUCATIVA EVA espacio de nuestra Facultad que a inicios de la pandemia emigró los cursos y formó una EVA sólo para Facultad de Derecho, por tanto esta herramienta que siempre utilizamos como accesoria ahora también se incorporó a la planificación ya que se suben las clases, las guías, los materiales, se realizan parciales, etc. En el 2022 apareció la Modalidad Híbrida que detallamos supra, donde la evaluación final se realiza presencial todos los estudiantes deben concurrir a realizar el último parcial ya sea los que están presenciales como los virtuales. Este año 2022 se controla la asistencia, cámara apagada tiene falta, hay resistencias de los estudiantes y de muchos docentes, los estudiantes porque quieren seguir cursando todo en modalidad virtual y los docentes que no quieren adaptarse y por tanto se jubilan o renuncian. Creo que en el enfoque docente si se tiene vocación y se está en formación continua como en nuestro caso no es obstáculo, como no lo fue, dictar clases en todas las modalidades, el objetivo es formar al estudiante y que egrese con todas las herramientas para ejercer el derecho como abogado, como juez, fiscal, actuario, defensor de oficio, etc. **Conclusiones. -** Se impone un debate entre los docentes, a nivel de la institución educativa, de toda la comunidad educativa, sobre este proceso de enseñanza y aprendizaje que incorporó modalidades que afectan y benefician al proceso de enseñanza y aprendizaje. Respecto a esto el ¹ Xavier Aragay en su blog expresa *El proceso de transformación requiere de una nueva lógica para que se lleve a cabo de forma sostenible y consciente, aprovechando todas las oportunidades que se presenten. No se trata de empezar nuevas acciones sin objetivos ni de innovar con la última moda educativa o poner en marcha nuevos cambios sin evaluar los anteriores. Se trata de definir muy claramente a dónde queremos llegar e instaurar, por pasos, un nuevo sistema de enseñar y aprender y una nueva cultura interna que “llegue para quedarse” y que nos permita avanzar de forma contrastada y permanente. Necesitamos un camino que nos ayude a andar, de forma lógica, duradera y científica, por el complejo camino de la transformación integral de nuestra institución educativa. A este camino, lo llamamos metodología del proceso de transformación profunda de una institución educativa.” ... Como queremos transformar lo que pasa en el aula, debemos tener una mirada más amplia del*

1 BLOG. Xavieragaray.com

cambio global de las personas y de la institución. Es decir, la transformación profunda, o es personal, institucional e integral o difícilmente se consolidará más allá de experiencias o actividades más o menos exitosas.” Por ello coincidiendo con este autor que está implantando esta nueva forma de enfocar la educación, debemos compartir en la comunidad académica por qué y para qué el debemos cambiar para recuperar la reflexión y la mirada de ese por qué y para qué de la educación, es un debate y una reflexión que conecta con nuestra vocación y propósito y nos ayuda a concentrarnos en lo esencial del cambio. Por tanto, si consideramos que hoy nuestros alumnos no están saliendo de nuestra institución educativa de acuerdo con los rasgos e impactos que hemos establecido, parece evidente que debemos reflexionar acerca de la educación integral personal e institucional, con la reflexión y tomar conciencia acompañando y formando con un método de enseñanza que busque las evidencias teniendo presente las evaluaciones. Pararse, observar y pensar esto lo manifestaba Aragay ² en su obra Reimaginando la educación y creo que así debemos empezar para lograr la transformación de la educación y que el perfil de egresado no sea el de un estudiante virtual que no tuvo contacto con la academia , con la universidad, que no socializó con sus compañeros, que no adquiere el compromiso de pertenecer a la universidad, siendo que serán individualistas, sin empatía y ejercerán el derecho sin estas notas que caracterizan a la universidad sus objetivos de formación y extensión y su inserción e influencia en la sociedad y en los cambios educativos y políticos-sociales del país .El abordaje es urgente, es mi deseo participar en ese debate y que el mismo se dé no solo en mi casa de estudios sino con los colegas de otras universidades de la región , todos los aportes suman para una formación más completa adaptada a estos tiempos y que se centralice en el respeto y la aplicación del derecho y en defensa del estado de derecho porque la abogacía garantiza el estado de derecho de toda sociedad y los docentes que somos abogados además debemos formar estudiantes que ejerzan la profesión defendiendo el estado de derecho de su país y así será.

² ARAGAY, Xavier – Reimaginando la Ed. Paidós Ed. Año 2017.

Formas de evaluar aplicables a la modalidad a distancia y semipresencial.

Magdalena Brondi

Palabras claves

Contexto. Evaluación. Virtualidad. Instrumentos. Retroalimentación..

Resumen

Esta ponencia tiene como finalidad analizar y desarrollar la evaluación a distancia comprendiendo las situaciones excepcionales transitadas estos últimos años en donde la presencialidad mutó a distancia como así también la modalidad a distancia propiamente dicha y la combinación de ambas denominada semipresencial. Es dable aclarar que las modalidades en diferentes establecimientos educativos se llevaban a cabo, el presente trabajo analiza y desarrollo aquellas instituciones donde solo primaba la modalidad presencial .

En muchas instituciones del país el cambio de paradigma presencialidad hacia virtualidad dió lugar en la actualidad a la modalidad semipresencial, avalada por los cambios en los diseños curriculares en diferentes carreras.

Desarrollo

El contexto actual que atravesamos mundialmente nos lleva a pensar y repensar “nuevas” formas de evaluar, donde la educación a distancia a cobrado 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 Mate³ 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.

³ C. 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

“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”⁴

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.

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

⁴ Anijovich, Rebeca y Cappelletti, Graciela. (2017) La evaluación como oportunidad. Editorial Paídos. p 95.

solicitados en tiempo y forma, respeta las pautas de entrega e) Revisión de trabajos. Participación en las clases, Participación en los foros, Coherencia entre lo 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...*”⁵ 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*”⁶

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

⁵ L.F. Paulson, P.R Paulson y C. Mayer, (1991) What makes a portafolio? Educational Leadership, 48(5), p 60

⁶ Anijovich, R, Malbergier, M y, Signal C. (2012) Una introducción a La enseñanza para la diversidad. Editorial fondo de cultura económica. p.77

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 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 acarrearán 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.

Conclusión:

A lo largo de la presente ponencia he desarrollado en el contexto actual la relación entre evaluación a distancia, modalidad virtual, modalidad presencial semi 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.

Freire, P (2015). Pedagogía del Oprimido. Editorial Siglo Veintiuno.

Skliar, C. (2019) Pedagogía de las diferencias. Editorial Noveduc/perfiles.

Tenti Fanfani, E (2015). La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. Editorial Siglo Veintiuno.

Tenti Fanfani, E. (2013) Sociología de la educación. Editorial Universidad Nacional de Quilmes

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 Nº 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.

Virtualización de la educación, modalidades mixtas de cursada y estrategias pedagógicas en la Facultad de Derecho de la UBA

Butera Paula

Reflexiones frente a la creciente virtualización de la educación a raíz de la pandemia del virus COVID-19, y análisis de los desafíos para la docencia⁷

TAGS: enseñanza, virtualidad, tecnología, covid-19, presencialidad.

La virtualidad como decisión pedagógica e institucional

La inclusión de herramientas digitales en la enseñanza y el aprendizaje, y la virtualización de la educación, constituyen un proceso que lleva varias décadas, si bien se profundizó y se aceleró considerablemente a partir del año 2020 cuando, frente a la pandemia del virus COVID-19, las medidas que se adoptaron globalmente para evitar su propagación -concretamente el aislamiento social-, impidieron que las instituciones educativas, entre ellas la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, continuaran desarrollando sus actividades normalmente.

Estas herramientas, vinculadas principalmente con la informática e internet, llevaban varios años atravesando distintas actividades de naturaleza social, comercial, científica, entre otras, pero el contexto marcado por la crisis sanitaria de alguna manera forzó su adopción, ya que la imposibilidad de desarrollar los encuentros e intercambios de manera presencial, tornó la virtualidad como única opción.

Así, a partir del histórico año 2020 se introdujeron nuevas dinámicas y metodologías en el campo de la enseñanza. Si bien la propagación del virus fue contenida y progresivamente se fueron restableciendo las actividades presenciales, hay algunos cambios que llegaron para quedarse. Por ese motivo, considero imprescindible hacer algunas reflexiones sobre el alcance de estas innovaciones, de modo de integrarlas a la planificación de la enseñanza de una manera criteriosa y eficiente.

Debemos tener en cuenta que, si bien oportunamente se impuso por fuerza mayor, si hoy se opta por la modalidad virtual o mixta de enseñanza, ésta constituye una decisión pedagógica e institucional, y como tal, debe ser consciente y razonable. Las estrategias de enseñanza han sido precisamente definidas como *“el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de los alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué”* (el resaltado me pertenece) (Anijovich & Mora, 2009).

A los efectos de este trabajo, podemos definir la virtualización de la educación como el hecho de que el proceso educativo -situación social que comprende a docentes y alumnos, en determinado contexto-, se dé de manera no presencial, es decir, que todas o algunas de las personas involucradas no estén físicamente en el mismo espacio al momento de desarrollarse la actividad. Por su parte, esto está posibilitado por la tecnología.

La virtualidad puede recaer sobre la totalidad de las actividades desarrolladas, o bien sobre alguna o alguna de ellas. Podemos señalar como actividades principales:

- i) la transmisión de los contenidos curriculares por parte del docente,
- ii) la puesta a disposición del material de estudio,
- iii) las instancias de debate e intercambio de ideas entre docente y alumnos,
- iv) los espacios generados para que los alumnos canalicen sus dudas y

⁷ Paula Butera, abogada UBA y ayudante de segunda de la Cátedra de la Dra. Leila Devia, en la materia Recursos Naturales y Protección del Ambiente, del Departamento de Derecho Económico Empresarial de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires; para las XII Jornadas sobre Enseñanza del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, en Buenos Aires, en octubre de 2022.

v) la instancia de evaluación y de devolución de correcciones, comentarios y calificaciones.

Es decir que, por ejemplo, podríamos encontrarnos ante un curso desarrollado de manera presencial, donde haya tareas a ser realizadas virtualmente, a través de un foro. En la Facultad de Derecho de la UBA, por ejemplo, hace años que se cuenta con un Campus Virtual⁸ con diversas funcionalidades, sumamente útiles para el intercambio de comunicaciones e ideas, y la puesta a disposición de consignas, material y contenidos diversos, que permite a los docentes transmitirlos cuatrimestre tras cuatrimestre a las sucesivas camadas de alumnos sin necesidad de volver a subirlos a la web o enviarlos por otro medio cada ciclo. Como vemos, es un fenómeno que preexiste ampliamente a las medidas de aislamiento preventivo obligatorio motivadas por la crisis sanitaria.

Todo análisis o reflexión que hagamos sobre la virtualización de la educación debe concientizar sobre qué actividades recae, ya que sus implicancias pueden variar respecto de cada una.

Como se anticipó líneas arriba, las medidas de aislamiento preventivo, impusieron que las distintas actividades constitutivas del proceso de enseñanza/aprendizaje se desarrollaran de manera virtual: de manera sincrónica -mediante videoconferencias en plataformas como *Zoom* o *Google Meet*, por ejemplo-, y de manera asincrónica -clases grabadas en video, participación en foros y campus virtuales, intercambio de correos electrónicos, grupos de *Whastapp*, etc. Advertimos que estas herramientas ya eran aprovechadas por algunas instituciones y programas educativos con anterioridad al COVID, sin embargo tomaron un espacio protagónico, casi monopólico, durante los primeros meses de pandemia. Luego, según las disposiciones adoptadas en distintos países y ciudades, progresivamente se permitió el restablecimiento de las actividades, sin embargo casi todas las instituciones y cursos siguen adoptando la modalidad virtual al menos en algunas de las instancias educativas.

Así, se podría decir que la virtualización de la educación que trajo aparejada la pandemia COVID-19 no es un fenómeno reversible, principalmente teniendo en cuenta que por diversos motivos ha resultado beneficioso o conveniente, al mismo tiempo que se ha instalado social y culturalmente.

Frente a esta situación considero que poco sirve destinar esfuerzos a calificarlo como algo positivo o negativo, sino que corresponde abordarlo como un fenómeno consolidado, del cual conviene maximizar los beneficios que puede aportar y minimizar sus posibles desventajas.

Una vez que cesaron los impedimentos para desarrollar algunas actividades de manera presencial, comenzaron a abundar las modalidades mixtas (presencial/virtual). Creo que ante este escenario el gran desafío para los docentes e instituciones es afinar la percepción para identificar qué es lo más provechoso que puede aportar cada dinámica y que, cuando se combinen ambas modalidades, sea priorizando fines pedagógicos y aplicando la razonabilidad. Esto implica que no se alternen las modalidades de manera acrítica y/o por mera conveniencia de agenda, logística o disposición de recursos materiales.

Cuando se pregunta qué es innovar, Miguel A. Zabalza señala que la innovación consiste en *“introducir cambios justificados (poniendo más énfasis en lo de justificados que en lo de cambio sin más). La calidad del cambio dependerá de lo valioso que sea el cambio en sí mismo y de la justificación que tenga (por qué razón se introdujo y en base a qué criterios se espera que mejoren las cosas)”* (el resaltado pertenece al original). Agrega más adelante que esos cambios deben ser viables y prácticos, pensados desde la mejora y la actualización de las actividades y los dispositivos formativos, y que tienen que estar debidamente documentados y evaluados, como así también, preferentemente, formalizados en un proyecto que constituya su guía de desarrollo y compromisos asumidos (Zabalza, 2003-2004)

La razonabilidad se dará cuando a la hora de elegir una modalidad u otra para cada momento del proceso educativo se apliquen criterios pedagógicos, como ser la naturaleza del material de estudio

⁸ Disponible para su consulta en: <http://www.derecho.uba.ar/campusvirtual/> (14/10/2022)

puesto a disposición, el aprovechamiento eficiente del tiempo al servicio de la currícula, las fortalezas y debilidades del alumnado que pueda detectar el docente, etc.; y criterios institucionales, como por ejemplo el de una universidad que busque fomentar la participación de docentes y/o estudiantes que vivan en otras ciudades, o la inclusión de personas con movilidad reducida o personas privadas de su libertad que puedan *presenciar* las clases desde el lugar de encierro.

Los criterios aplicados que motiven la decisión deberían estar explicitados para con la comunidad académica y el alumnado, lo cual contribuiría a una mayor legitimidad y abonaría a que el proceso educativo sea más efectivo. Cuando un alumno conoce y entiende las estrategias pedagógicas adoptadas por su docente, puede adoptar un rol más activo en su aprendizaje. En ese sentido se ha dicho respecto de los estudiantes que *“(P)ara que ellos les otorguen sentido a una tarea, es necesario que compartamos con los alumnos nuestras intenciones, nuestros propósitos y criterios acerca de lo que les sugerimos hacer. Hacer públicos y explícitos los objetivos y consensuarlos con el grupo de estudiantes posibilitará establecer un contrato didáctico en el que ambos, docentes se responsabilicen por la enseñanza y el aprendizaje. Pero además, para lograr una autonomía y un mayor compromiso, los alumnos tienen que comprender el por qué y el para qué...”* (Anijovich & Mora, 2009) (el resaltado pertenece al original). Verbalizar las intenciones y los objetivos también da lugar a una instancia de retroalimentación (*feedback*) con los alumnos, enriquecedora para el docente.

Desafíos que suponen la virtualidad y la adopción de modalidades mixtas

Como presupuesto ineludible será necesaria la capacitación de todas las partes involucradas en el uso de las nuevas tecnologías, y que se chequee periódicamente cómo se viene desarrollando su uso, a fin de detectar a tiempo eventuales dificultades (seguimiento, evaluación de resultados y mejora).

A su vez es sumamente importante asegurarse que tanto alumnos como docentes posean los recursos necesarios (computadora, acceso a internet, etc.). En tanto las herramientas tecnológicas están adquiriendo un rol fundamental en la enseñanza y el aprendizaje, es imprescindible que la currícula también incluya la formación sobre su uso adecuado, tanto cuando se trate de capacitación y actualización docente, como en los contenidos dados a los alumnos.

La prescindencia de la presencialidad para el desarrollo de las actividades educativas tiene diversas ventajas. Como ejemplo podemos mencionar: una menor necesidad de disponer de espacios físicos; una menor limitación en cuanto a la cantidad de alumnos que pueden participar de un curso; puede permitir la participación a alumnos y profesores que vivan en otras ciudades; supone una mayor eficiencia en el aprovechamiento del tiempo, dado que no se pierde tiempo en el transporte, por lo que también puede permitir disminuir costos; y permite un mejor aprovechamiento de algunas herramientas tecnológicas.

A su vez, presenta algunas desventajas que, con consciencia y esfuerzo, pueden ser sorteadas. En primer término, al desaparecer el aula como lugar dispuesto para el desarrollo de la clase, tanto los alumnos como el propio docente pueden no contar con un espacio adecuado para participar de ella como corresponde: un ambiente aislado de otras personas y sonidos, cómodo, con la luz suficiente, un asiento ergonómico y escritorio, etc. En esos casos resulta conveniente que la institución, como empleadora, se lo asegure al docente y que, en el de los alumnos, según los recursos con los que aquella cuente, lo provea para quien lo necesite y de manera opcional elija acercarse a ese lugar a tomar el curso: podría disponerse una sala para que los alumnos tomen clases virtualmente desde la facultad -lo cual fue previsto por la Facultad de Derecho de la UBA en el año 2022-, por ejemplo, o incluso celebrarse convenios con otras instituciones que brinden sus instalaciones a esos efectos (una biblioteca barrial, una universidad de otra jurisdicción, etc.).

En cualquier caso es preciso que la institución y los docentes prevean consultas periódicas a los alumnos respecto de posibles dificultades que tengan, considerando construir conjuntamente

soluciones. Recordemos que, como inspira la Agenda 2030 para el Desarrollo de las Naciones Unidas, el principio es no dejar a nadie atrás (Naciones Unidas, 2016).

Por otro lado, considerando que el aprendizaje y la enseñanza son actividades sociales, sea la modalidad de la que se trate, es imprescindible garantizar el *engagement* emocional e intelectual de los alumnos con la cursada. El *engagement* se podría traducir como el involucramiento y el compromiso, e incide directamente en el hecho de que el estudiante adopte un rol activo en el proceso de aprendizaje, imprescindible para su eficacia.

La no concurrencia a un espacio determinado para el acto educativo, el hecho de no conocer personalmente a los compañeros y docentes, y la posibilidad de que mientras se esté cursando desde el hogar o la oficina, por ejemplo, se estén realizando otras tareas en segundo plano, puede incidir en que el *engagement* sea inferior e insuficiente.

Frente a esa circunstancia se debe tratar de fomentar la vinculación entre compañeros con trabajos prácticos y actividades extracurriculares, alternar las actividades virtuales con algún encuentro presencial, propiciar intercambios y debates en clase, etc. Considero que es recomendable también que durante el desarrollo de encuentros por videoconferencia se invite a los alumnos que tengan la cámara y el micrófono prendidos y, para ello, nuevamente invocando la razonabilidad, deben generarse motivos para que eso se justifique, y que no resulte algo impuesto como una mera formalidad o como una cuestión disciplinaria. A tal fin, se sugiere pensar actividades durante la clase que generen interacción y para las cuales se requiera usar cámara y micrófono: invitar a los alumnos a comentar en clase, levantar la mano para votar alguna moción o posicionamiento, mostrar algún elemento en cámara, etc. Esto contribuye a re-humanizar la instancia, algo que muchas veces la virtualidad desdibuja. Para reforzar el *engagement* intelectual también se debe asegurar a los alumnos la posibilidad de preguntar dudas y comentar pareceres. En todo caso se debe generar un canal de diálogo entre los alumnos y con los docentes (foro, chats, correo electrónico, etc.).

Sobre el manejo de los tiempos, en el caso de modalidades de cursada mixta se debe asegurar que las actividades no se superpongan y permitan a los alumnos salir de una y entrar en otra sin incomodidad o prisa.

Conclusiones

En suma de lo expuesto, será menester evaluar para cada instancia de la relación pedagógica -i) material de estudio, ii) dictado de clases expositivas, iii) espacios de discusión, iv) instancias de canalización de dudas e v) instancias de examen y devolución-, qué resulta más conveniente y qué dificultades/ventajas presentan ambas modalidades para cada una. Respecto de la virtualización del material de estudio habrá que ver qué *pros* y *contras* presentan en cuanto al acceso al mismo y la posibilidad de *engagement* o hastío, por el contrario, que podría generar un exceso de virtualización. Debemos tener en cuenta que las “horas de pantalla” que insume la educación se suman a las destinadas a interacciones laborales y sociales, entre otras.

Considero que para un buen aprovechamiento de la virtualidad, la clave está dada por la razonabilidad y el compromiso con el cual se toman decisiones respecto de las estrategias pedagógicas -en este caso respecto de la modalidad de la enseñanza-. Se ha sostenido que “*los mejores profesores son aquellos que saben por qué hacen lo que hacen cuando enseñan. Ellos toman en consideración diversas alternativas, sopesan sus posibles efectos y evalúan sus decisiones recogiendo evidencias relevantes*” (Raths, Pancella, & Van Ness, 1971).

La crisis sanitaria a raíz de la pandemia del virus COVID-19 desbarató las estructuras existentes, llevándonos a romper con cierta inercia y a cambiar el paradigma. Ahora que de manera progresiva se ha ido restableciendo el orden conocido, no debemos caer nuevamente en una inercia irreflexiva, sino aprovechar la oportunidad de replanteo, como también los cambios introducidos que permitan la innovación.

La virtualización de determinadas instancias del proceso educativo presenta ventajas; se podría decir que éstas son más que las desventajas, siempre y cuando se aseguren los recursos necesarios para su aprovechamiento, tanto de carácter material, como aquellos vinculados con la capacitación e idoneidad, imprescindibles para su adopción.

El terreno ganado en materia de virtualidad y digitalidad debe aprovecharse aplicando la razonabilidad, con criterios pedagógicos e institucionales transparentes, y realizando el seguimiento necesario para garantizar los reajustes necesarios.

Bibliografía Consultada

Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Naciones Unidas. (2016). *Marco compartido sobre No Dejar a Nadie Atrás: igualdad y no discriminación en la brecha del desarrollo sostenible*.

Raths, J., Panchella, J., & Van Ness, J. S. (1971). *Studying Teaching*. Londres: Prentice-Hall.

Zabalza, M. A. (2003-2004). Innovación en la Enseñanza Universitaria. *Contextos Educativos*, 113-136.

La alfabetización académica como aporte para acompañar las enseñanzas y los aprendizajes de la asignatura Elementos de Derecho Procesal Civil.

Cardozo Enzo Facundo

Luego de transitar la formación docente colaborando como ayudante de segunda con la Cátedra de Elementos de Derecho Procesal me propongo con este trabajo señalar la importancia de la alfabetización académica en la propuesta curricular universitaria.

La alfabetización académica plantea que la lectura y la escritura en la universidad requieren de competencias que no son necesariamente generalizables ni transferibles de experiencias anteriores de aprendizajes. Asimismo, plantea que toda disciplina tiene un registro discursivo que debe ser apropiado por cada alumno para que pueda insertarse satisfactoriamente en el ejercicio de la profesión. Si bien existen diversos modos de pensar la alfabetización académica es común a todas ellas la idea de que la Universidad tiene la responsabilidad de responder a esta problemática. Por lo tanto, la alfabetización en un campo disciplinar debe ser el resultado de la construcción artesanal de la tarea docente, si nuestro objetivo es formar alumnos académicamente alfabetizados que puedan ser lectores, escritores y oradores competentes como operadores judiciales.

Uno de los principales motivos que me acercaron a la formación pedagógica fue adquirir las competencias que permitieran no repetir como docente experiencias de formación que no me resultaron significativas como alumno de derecho. Conocer el enfoque de la alfabetización académica me llevó a valorar la importancia de incluir el abordaje de estos aspectos lo que supone cuestionar una enseñanza basada exclusivamente en la exposición verbal de contenidos.

En el transcurso de los últimos siete semestres como docente auxiliar (ayudante de segunda), colaboré con las enseñanzas y los aprendizajes de la asignatura Elementos de Derecho Procesal Civil incluyendo la problemática que nos plantea la alfabetización académica en la Universidad. El recorrido hasta aquí fue bastante enriquecedor en términos personales y profesionales porque pude intervenir con clases teóricas y con propuestas de trabajos prácticos y/o actividades académicas. Estas iniciativas fueron supervisadas y acompañadas por las correspondientes profesoras y jefas/es de trabajos prácticos, a quienes les agradezco sus sugerencias y la valiosa oportunidad que me ofrecieron.

Con esta orientación me concentré en varios aspectos para realizar una intervención lo más eficaz posible: en “la comprensión del conflicto como uno de los elementos que configura uno de los posibles sentidos del derecho”, en diseñar actividades que permitieran identificar los elementos del derecho procesal, en el conocimiento conceptual útil y/o en el discurso propio de la disciplina y en el programa de estudio, entre otras variables.

En la primera cursada que realicé en el año 2019, me limité a escuchar las enseñanzas de las docentes y a colaborar con tareas administrativas -como tomar asistencia-, y/o académicas, como hacer acotaciones, agregados y/o comentarios a los temas desarrollados en clases. Como provengo del ejercicio profesional de la abogacía, podía vincular esas pequeñas alocuciones con la práctica pura del derecho procesal. No dicté ninguna clase teórica. Ello sin perjuicio de que me solicitaran que elabore un trabajo práctico, es decir que proponga un caso pero que tuviera en cuenta las siguientes pautas: que la actividad era obligatoria y que debía concluir con el desarrollo de una audiencia preliminar. Agarré el guante, propuse y redacté una demanda de daños y perjuicios. En las clases

orienté los aprendizajes al análisis de los hechos y al reconocimiento de diferentes elementos del derecho procesal civil como, por ejemplo, la pretensión, la competencia, el objeto procesal, entre otros. Esto pudimos lograrlo a través de la interpelación directa a todos los estudiantes. En las clases hay alumnos que no participan activamente y el desafío es convocarlos e integrarlos a los aprendizajes colectivos. Los alumnos y las alumnas de aquella promoción respondieron de forma entusiasta. Para hacer el seguimiento de la realización de las actividades por parte de los estudiantes utilizaba los primeros y/o últimos diez minutos de la clase de la Profesora Adjunta o de la Jefa de Trabajos Prácticos. Además, propuse una tarea individual consistente en realizar un ofrecimiento probatorio que corregí haciendo devoluciones a cada estudiante. Finalmente formé a los alumnos en grupos, les dí diferentes roles y nos preparamos para celebrar una “audiencia preliminar” en los términos del artículo 360 del CPCC. Con la exigencia propia que conlleva escenificar un acto de esa naturaleza que supone implementar la oralidad como un elemento esencial del derecho procesal y como competencia lingüística a trabajar con una seria intervención, si pretendemos profesionales académicamente alfabetizados.

Esta primera línea de trabajo se vió fuertemente modificada por cuestiones vinculadas a la salud de la naturaleza y a la salud humana . Es decir, por la irrupción a escala global de la pandemia de coronavirus (COVID-19), que en el mes de marzo del año 2020 cambió los escenarios de la enseñanza, sus modos de gestión y los estilos y rituales de aprendizaje. También visibilizó, de una manera contundente, los nuevos problemas de alfabetización académica que nos plantea el impacto de las tecnologías de la comunicación en el derecho, particularmente en el derecho procesal. Por eso tuvimos que afrontar esta problemática y alfabetizarnos en el uso de los medios digitales a través de una guía rápida que nos facilitó la continuidad del dictado de clases y el cumplimiento de los objetivos académicos previstos en sus planificaciones de cursos de grado . Sumado a ello, había comenzado a cursar la segunda de las cuatro materias que aprobé en la formación pedagógica universitaria en esta casa de altos estudios (Didáctica General). Todo esto fue decisivo para modificar la enseñanza y los modos de intervenir en los procesos de aprendizaje, como expondré seguidamente. Con la virtualidad ya instalada, reforcé la intervención sobre aquellos estudiantes que no suelen participar y propuse actividades sencillas de tres preguntas a responder. Asimismo, trabajamos en la construcción de una demanda judicial de daños y perjuicios relacionada concretamente con los accidentes de tránsito. Con ese punto de partida, los estudiantes aprendieron a elaborar una demanda judicial escrita y a pensar en estrategias de defensa. Aquí realicé un seguimiento personalizado sobre el ofrecimiento probatorio, esa intervención estuvo caracterizada por la lectura de cada trabajo práctico, con sus respectivas devoluciones. Esta devolución se centraba en resaltar aspectos generales pero también en convocarlos, a través de preguntas concretas, a repensar cada afirmación hecha y a reconocer las contradicciones y/o confusiones conceptuales. Ello con la idea de acompañar de manera eficaz sus respectivas comprensiones, apropiaciones de conocimiento y en general sus aprendizajes. No puedo dejar de mencionar que intervine en sus escrituras porque el derecho procesal tiene su propio lenguaje y discurso académico. Con lo cual resulta necesario acompañar la adecuada apropiación de ese conocimiento discursivo para que, con ello, se posibilite el desarrollo de las competencias escritoras, entre otras. Para ello, usé los medios electrónicos institucionales -correo electrónico y campus virtual- para promover los aprendizajes y el vínculo educativo y comunicacional. Finalmente, aproveché las clases para compartir el valor pedagógico de los errores discursivos más comunes y de los que no lo son, pero que son una oportunidad valiosa de aprendizaje.

En el segundo semestre del año 2021 solicité cambiar de comisión y de equipo de trabajo. Entonces, decidí ir a cada clase a escuchar las enseñanzas de mis nuevos colegas. Debo decir que todas esas

asistencias enriquecieron mis conocimientos pedagógicos y gestión de la enseñanza. En esta etapa mis aportes se limitaron a realizar comentarios y/o acotaciones vinculadas con el tema de la clase.

En el primer semestre de este año (2022) con la vuelta a la presencialidad propuse un problema ambiental con aspectos complejos en su tratamiento. Por eso, nos concentramos en trabajar quienes podrían ser partes en el proceso, qué juez nacional tenía competencia para conocer, de qué forma se podía solucionar sin recurrir al sistema adversarial, etc. También discutimos qué estrategias procesales podíamos adoptar y qué derechos sustanciales estaban en disputa. Asimismo, publiqué en el campus virtual cómo continuaba la actividad propuesta. Entre las reglas de ejecución de dicha actividad, les propuse presentar un alegato oral de cierre a través de videgrabaciones que no podían exceder los cinco minutos. Insistí en la importancia de respetar esta regla. El alegato que mejor respondió al propósito de la actividad académica lo publicamos en el campus virtual porque nos parecía importante compartir ese resultado con el resto de los alumnos y alumnas a modo de reconocimiento por el compromiso que mostraba el trabajo. Sin perjuicio de que cada participante se llevó una devolución personal a través de google meet. Pues considero que en toda situación de evaluación es necesario que cada estudiante pueda identificar las fortalezas y debilidades del trabajo realizado.

En cambio, para el semestre en curso, las clases que tengo a mi cargo (como por ejemplo los requisitos de la demanda) comenzaron con la proyección de la escena de una conocida ficción argentina. En esta oportunidad, atendiendo a que veníamos trabajando competencias escritoras, propuse abordar la oralidad. La actividad, en curso, consiste en presentar un alegato oral de apertura de juicio civil ordinario. Es decir, sus respectivas versiones del caso, sea que los estudiantes elijan posicionarse como parte demandantes o demandados. Cabe destacar que se trabajó con los requisitos que se encuentran vigentes para la presentación de una demanda judicial, entre otros el lenguaje escrito. Pero, se aclaró que para la presente actividad hacíamos una excepción y nos apartábamos del sistema escrito. Entre las consignas para la presentación, les informé que tenían la libertad de grabar un video de cinco minutos y/o de realizar una presentación en forma pública, es decir de manera presencial. Esta metodología de trabajo tiene, entre sus principales propósitos, trabajar sobre las competencias lingüísticas, particularmente la oralidad.

A diferencia de los semestres anteriores, este semestre no he podido acompañar de manera presencial cada clase, como lo hice con cada una de las clases de los semestres anteriores sea de manera física o virtual. Esta vez, la intervención se limita a contestar consultas a través de medios electrónicos. Hasta ahora no recibí ninguna consulta, ni mensajes que planteen dudas respecto del trabajo que tienen que realizar. En este sentido, me pregunto de qué modo influye en los aprendizajes de los alumnos la calidad del seguimiento que hace el docente de las actividades que propone.

Ahora bien, las enseñanzas y los aprendizajes del derecho procesal ya no pueden limitarse a la comprensión y cumplimiento de las reglas de procedimiento escritas en el código procesal civil y comercial de la nación. Esto también implica hacernos cargo de la alfabetización académica que supone la digitalización del proceso. Es decir: la implementación del expediente digital, la firma electrónica, la firma digital, las cédulas de notificación electrónica, la consulta pública del expediente, las vías para diligenciar oficios electrónicos, los correos electrónicos particulares e institucionales como medio para diligenciar oficios del artículo 400 del CPCC y/o para recepcionar las respuestas de entidades públicas y privadas, entre otros.

Nos enfrentamos a un nuevo derecho procesal civil y con ello a la lectura y comprensión de nuevos

textos disciplinares. Por eso, “la intervención en lectura y escritura en el ámbito universitario, desde el enfoque de la alfabetización académica, implica anticipar un proceso de aprendizaje que deberá ser recorrido por todos los alumnos, independientemente de las competencias lectoras que hayan podido desarrollar hasta el momento” . Esto no significa que la alfabetización académica y digital no sea transversal a estudiantes y docentes. Por ello, el desafío es doble: enseñar y aprender para alfabetizar sobre los nuevos discursos disciplinares. Entonces, ¿Cómo alfabetizamos y gestionamos la enseñanza y los nuevos aprendizajes del derecho procesal que se requieren en este nuevo siglo? Convocando a los docentes a conocer los aportes de la alfabetización académica, valorar su contenido y avanzar hacia el diseño de nuevos modos de enseñar. Esto supone la responsabilidad de los equipos de gestión, tanto de la Facultad como de las Cátedras, para generar los espacios de construcción intercátedras necesarios para que nuevas prácticas puedan instalarse en las aulas universitarias.

A mi papá Oscar Cardozo que me enseñó a leer, a escribir y a conjugar las vocales.

A mi mamá Elsa Angelica Sandoval, por tanto amor

A Alberto Gatti por transmitirme sus conocimientos.

Más allá del derecho

Sobre “lo justo” del cine

Chiappara Manuel

Cuando cursé el “Profesorado Superior”, bajo la modalidad ZOOM - durante el encierro de la cuarentena “sanitaria” - en la Universidad Católica Argentina (UCA), Carlos Hoevel (Hoevel, 2020), profesor de la materia “Filosofía de la Educación”, nos compartió una nota escrita por él, la cual me había gustado porque dejaba trascender una tristeza y bronca - camuflada por la ironía y el sarcasmo – con la modalidad virtual de la educación, que yo compartía. Hasta ese momento, todos los profesores repetían como clisé los dogmas trillados de las nuevas tecnologías digitales, de la “nueva normalidad” y la “mar en coche” que venían a salvar al sistema educativo de los viejos paradigmas de la educación tradicional. En la realidad, uno no era más que un pequeño cuadradito insignificante en una pantalla. La nueva normalidad consistió en hacernos creer que no valemos nada, en entidades que no tienen rostro.

Volviendo a la nota del profesor Hoevel, era la primera vez que percibía que un profesor genuinamente decía lo que sentía y pensaba acerca de una situación absorbida por la omertá. En el primer párrafo del texto, decía:

Todas las noches les pregunto a mis hijas: ¿cómo les fue en el colegio? Me miran como si me estuviera burlando: ¿de qué colegio nos hablás? Entonces cambio un poco el contenido de la pregunta: perdón, ¿cómo les fue en el zoom? ¿Pasó algo interesante? La respuesta es: papá ¿qué puede pasar en el zoom? ¡Nada! Salvo que alguno salió en toalla del baño y nos reímos todos, etc.

Luego, afirma – siguiendo con el texto - que existen cinco condiciones inherentes a una educación personalista que se deben dar – centro educativo, clase, aula, relación docente / alumno, etc - para que un alumno se “despierte” de la apatía, el desinterés y se produzca un verdadero aprendizaje. En ese “despertar” de la persona, entendida esta en su dimensión corporal, psicológica y espiritual, el docente tiene mucho que aportar. A modo de síntesis, las cinco condiciones plasmadas en la nota, son:

1) Asombro

Solo ves lo que admiras (...) esta condición está vinculada con la posibilidad de la persona de encontrar lo maravilloso, lo extraordinario en lo ordinario y experimentar la alegría interior (...) ¿No es acaso aquello de lo cual me enamoro lo que quiero y elijo libremente conocer con más dedicación, con más pasión, que cualquier otra cosa? (...) si no se da en algún momento que el alumno viva el asombro, que se enamore de algo, no se produce un verdadero aprendizaje. (p. 2 y 3)

2) Acontecimiento

Cuando algo en educación acontece significa que no me llega a mí como algo muerto, como algo pre-armado, como algo pesado, sino como algo vivo, algo que está sucediendo realmente ahora mismo delante mío (...) se activa inmediatamente el centro del yo, se moviliza la inteligencia, las pasiones y se produce la adhesión – o quizás el rechazo – pero sin duda un aprendizaje porque sucede algo real, “pasa” algo. (p. 3)

3) Mundo

Crear un mundo. ¿A qué me refiero con mundo? A ese espacio formado por palabras, imágenes,

símbolos, acciones que permitan a los chicos tener un lugar (...) Un mundo se diferencia de un sistema porque en el podemos habitar (...) Recordemos, como decía Hannah Arendt, que lo más importante de la educación es ayudar a los nuevos que llegan al mundo a conocerlo, a saber cómo está hecho y, sobre todo, a amarlo. (p. 3 y 4)

4) Experiencia

Digo que conozco o sé algo por experiencia cuando no lo sé únicamente como una noción abstracta, como una noticia o como algo dicho por otro sino como algo concreto y, además, vivido por mí (...) La educación no puede carecer de momentos importantes de experiencia. Pero cuidado: experiencia no es lo mismo que experimento. Los experimentos son experiencias planificadas (...) La experiencia se da, si creo espacios, sugiero caminos, si permito que se abran brechas para que pueda suceder... lo imprevisible. (p. 4 y 5)

5) Encuentro

Si bien el objetivo no es encontrarse con el docente, este último es un intermediario indispensable. ¿Por qué? Porque todo conocimiento se inserta en una biografía, en una narración, en otro que me despierta desde su autoridad vital, y eso me hace crecer (de hecho, la palabra autoridad viene del verbo latino *augeor* que significa “hacer crecer”). (p. 5)

Al finalizar la nota, el profesor nos había dado como consigna que identificásemos alguna experiencia educativa en la cual estos elementos – propios de la educación personalista - se hayan “dado”. Era una consigna “amena”, “amigable”, que daba rienda suelta a la creatividad del alumno, a mi creatividad. ¡Por fin una consigna simple (y a la vez profunda), que no me implicaba entrar en el mareo de la plataforma virtual “EVA” y descargar PDF’s de bibliografía mucha de ella densa, inentendible, agobiante, propia de autores que escriben para sectas académicas de la “ciencia o sociología de la educación”! A esa altura ya me encontraba saturado de la cantidad de trabajos prácticos de todas las materias con consignas tediosas a las que no les encontraba sentido. Decidí escribir sobre mi experiencia personal como “coordinador de cine-debates”, si es que tal rubro existe.

Diez años atrás coordinaba “talleres de cine-debate” en un instituto de “formación política y cultural”. Al principio, la modalidad consistía en la proyección de una película y luego, en forma de ronda, cada uno de los asistentes daba sus comentarios, opiniones y reflexiones, en el mejor de los casos. Empecé a notar que la dinámica se asemejaba a la de esos grupos de autoayuda o retiros espirituales en los que uno cree forzosamente que tiene algo importante que aportar. Pasado un tiempo, la cosa fue mutando a una especie de charla que daba algún invitado elegido para la ocasión al finalizar la película.

Ni en ese entonces, ni con posterioridad, había estudiado nada relacionado al cine. Simplemente, sentía que las películas, como los libros, tenían algo para decir - una historia, una narración, un discurso, etc - y yo quería decir algo a través de las películas que elegía. También tenía otra certeza: el cine invitaba a pensar. ¿No es acaso la (La) misión del docente?

Dice el crítico de cine, Eduardo Antín (Quintín, 2019): “el cine es capaz de albergar todas las formas de belleza y de perfección, vía de acceso a un placer de otro orden”. (p. 50) Quizás sea esta potencialidad natural y bondad especial del cine que la que le permita hacer docencia “per se”.

Dimensión ética y artística de la abogacía a través del cine

Hablando del derecho como arte, dice Luis María Bandieri (Bandieri, 2007) que “nuestra literatura y nuestro cine han recogido sólo el costado oscuro de la abogacía; en cambio, en los Estados Unidos, sin que tal aspecto haya dejado de resaltarse, también existe la constante afirmación de los valores de su sistema jurídico.” A su vez, citando al abogado Mario Monacelli Erquiaga, afirma que la abogacía tiene la cualidad de ser una “profesión dramatizable”, en este sentido, sostiene: “La posibilidad de dramatizar señala, precisamente, la importancia de la dimensión artística de la abogacía. El juicio, sobre todo, es un drama por excelencia.” (p. 86)

Algo de esto ocurre en la película *Puente de espías* (*Bridge of Spies*, Steven Spielberg, 2015), basada en hechos reales, en la cual el abogado norteamericano James Donovan, protagonizado por Tom Hanks, se enfrenta a la agobiante y peligrosa presión de los servicios de la CIA y del *stablishment* corporativo judicial y mediático que intentan destruir su imagen pública. El abogado, resiste. La miseria está expuesta, pero el bueno termina triunfando. Quizás sin proponérselo Spielberg logra, por un lado, resaltar el aspecto “dramatizable” - un proceso judicial, intrigas de poder, negociaciones, presiones, etc - del derecho cumpliendo así la dimensión artística de la abogacía y, por otro lado, rescatar una ética, una mística profesional que merece ser preservada para el prestigio y sentido de la profesión. Dr. Donovan es el deber ser.



Puente de espías (Bridge of Spies, Steven Spielberg, 2015)

Ambas disciplinas – cine y derecho – pueden nutrirse mutuamente, si es que están dadas las condiciones para la reflexión y la argumentación. A diferencia de los tecnócratas positivistas y cientificistas que consideran que los saberes deben quedar en manos de selectas minorías aristocráticas de las disciplinas – aquellos que tienen un título, maestría, doctorado, membresía CONICET, etc -, creo que todos podemos alcanzar un sentido de “lo estético, y sublime” del cine y, a su vez, tener un sentido de “lo justo” en el campo del derecho. La mezcla de ambas cosas en una película es alucinante y, al involucrarnos emocionalmente, genera una relación más cercana con el derecho. Como afirma Valentín Thury Cornejo (Valentín, 2009):

Si la enseñanza tradicional se basa en conceptos, generalmente abstractos, y se funda en la exégesis de los textos legales y de las decisiones jurisprudenciales, ello es, elementos esencialmente estáticos, la narrativa cinematográfica nos permite poner el acento en el aspecto dinámico y contextual del fenómeno jurídico. El cine nos cuenta una historia, y nos la muestra. (...) Contra los movimientos que le ponen una pátina cientificista y aíslan su objeto de estudio –copiando las prácticas propias de los laboratorios científicos–, el cine nos ayuda a devolver al derecho al ámbito de la vida real.

Una amenaza: la anulación de su potencial

A su vez, al analizar la implicancia pedagógica del uso del cine en el ámbito de la enseñanza jurídica, este autor señala como posible problema la anulación del potencial de la cinematografía por parte del derecho, impidiendo una reflexión integral de ambos saberes. En este sentido, sostiene:

En general, las películas suelen ser usadas como un caso, ello es, como una historia sólida y coherente que nos presenta una situación jurídica que puede luego ser analizada en clase (Champoux, 1999; Nevins, 1999). En este sentido, el contenido –caso jurídico– prima sobre la forma –cinematográfica– y el derecho coloniza un nuevo instrumento. (...) En otras palabras, pareciera que el cine, como artefacto relevante de nuestra cultura audiovisual, se nos presenta como una opción ineludible por su fácil acceso y su atractivo visual pero estas mismas circunstancias que propician su uso son las que generan una subutilización de su potencial. En nuestra experiencia docente –que creemos compartida por muchos– nos reconocemos culpables de esa falta de análisis y tomamos decisiones de utilizar el cine de modo más intuitivo que reflexivo. Sospechamos en el cine una potencialidad mayor que la de ser una mera exposición de un caso jurídico, pero carecemos de una base profunda en la que apoyar esas intuiciones y sistematizarlas, dotando así a este ejercicio de mayor eficacia pedagógica.

La escritura como reflexión y “nacimiento” a partir del cine y el derecho

Como respuesta al posible estropeo que se pueda hacer de ambas materias, reduciendo su potencialidad al imperio de la opinión y a la velocidad del eslogan y consignas sin argumentación, invitar al alumno a escribir - una reseña, una narración, una crítica, etc – luego de haber visto una película, serie, documental, etc, es una forma de generar condiciones objetivas para el descubrimiento de sí mismo, de su gusto, de su estética, al tiempo que el alumno logra ser autor de algo nuevo, que lleva el sello de lo propio y distintivo de cada uno. En su obra “La condición humana” (Arendt, 2014), Hannah Arendt, desarrolla la idea de “natalidad” como la capacidad humana de emprender algo nuevo - un nacimiento - a través de la acción y el discurso. En tal sentido afirma:

El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperar de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable. Y una vez más esto es posible debido sólo a que cada hombre es único, de tal manera que con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra en el mundo. (...) Si la acción como comienzo corresponde al hecho de nacer, si es la realización de la condición humana de la natalidad, entonces el discurso corresponde al hecho de la distinción y es la realización de la condición humana de la pluralidad, es decir, de vivir como ser distinto y único entre iguales. (p. 202)

Bibliografía:

- Hoevel, Carlos, 5 ejes para una educación personalista, Buenos Aires, 2020
- Antín, Eduardo, La vuelta al cine en 40 días, Paidós, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2019
- Bandieri, Luis María, La formación plenaria del abogado, Universidad Católica Argentina, Buenos Aires, 2007
- Thury Cornejo, Valentín, El cine, ¿nos aporta algo diferente para la enseñanza del derecho?, Academia, Revista sobre enseñanza del Derecho, 2009
- Arendt, Hannah, La condición humana, Paidós, Buenos Aires, 2014

Elaboración de materiales digitales para la docencia jurídica virtual: relato de una experiencia

Cicero Nidia Karina y Parise Carlos María

Resumen

El objetivo de este trabajo es relatar el proceso de elaboración de una Carpeta de Trabajo de la asignatura Instituciones de Derecho Público, para la Universidad Virtual de Quilmes, de formato digital y acceso abierto, publicada en 2021 en formato digital, que incluye diversos recursos TIC y propuestas de aprendizaje innovadoras. Se ponen a disposición de los lectores algunos capítulos de la obra.

Palabras claves

Materiales didácticos – Bimodalidad - Derecho público administrativo

Sumario

I. Presentación - II. Datos contextuales: el proceso de reforma curricular que concluyó en el proyecto de elaboración de la Carpeta de Trabajo de Instituciones de Derecho Público - III. Pautas institucionales referidas a la elaboración de materiales virtuales - IV. Puntos salientes de la Carpeta de Trabajo de Instituciones de Derecho Público - V. Resultados y expectativas a futuro

I. Presentación

Bien se ha señalado que, aunque los materiales curriculares sólo son un recurso que ayuda al profesorado en su tarea docente, un diseño adecuado de ellos puede facilitar mucho al proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios (Parcerisa Aran, 2005). Dedicar tiempo para seleccionarlos, mantenerlos actualizados y realizar una evaluación de los resultados de su empleo es una buena práctica, que, en el mejor de los casos, los profesores renovamos en cada inicio del ciclo lectivo. Pero acometer la tarea de elaborarlos de forma que optimicen la comprensión de conceptos técnicos complejos implica un enorme desafío, más todavía cuando estos materiales de estudio están destinados a ser empleados en modalidades de enseñanza virtuales o híbridas, en los que resultan mediadores directos del proceso de construcción del conocimiento que tiene lugar entre los docentes y los estudiantes.

Se describirán, como antesala del material de acceso abierto que se presenta a continuación en la revista *Docencia y Derecho*, el proceso de elaboración de una Carpeta de Trabajo de formato digital de la asignatura Instituciones de Derecho Público, perteneciente a la currícula de la Carrera de Contador Público que se imparte con modalidad virtual, en la Universidad Nacional de Quilmes en la República Argentina.

II. Datos contextuales: el proceso de reforma curricular que concluyó en el proyecto de elaboración de la Carpeta de Trabajo de Instituciones de Derecho Público

La Universidad Nacional de Quilmes es pionera en Argentina en la implementación de una oferta de carreras de grado en modalidad totalmente virtual. En efecto, el Programa Universidad Virtual de

Quilmes (UVQ) dio comienzo en 1999.

Dentro del Departamento de Economía y Administración funciona la carrera de Contador Público que se imparte bajo la modalidad a distancia.

Mediante Resolución CS Nº 535/18 (con las modificaciones introducidas por la Res CS Nº 058/20) se reformuló el Plan de Estudios de la carrera que fuera aprobado por la Res. CS Nº 273/11 . La reforma se basó en el documento elaborado por el Consejo de Decanos de Ciencias Económicas de Universidades Nacionales (CODECE), relativos a la Carrera de Contador Público, que definió estándares mínimos para su dictado, que fueron posteriormente avalados por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y tomados por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

Como resultado del proceso de reformulación del currículo que atravesó la carrera, se entendió conveniente incorporar una nueva asignatura de contenido jurídico al Plan de Estudios, a fines de abordar temáticas vinculadas con el derecho público en general y el derecho administrativo en particular, que ampliaran y complementaran los impartidos en la asignatura Introducción al Derecho - materia que también dicta el coautor de este artículo-.

En base a la propuesta elevada oportunamente por los autores, se aprobó un Programa que incluye contenidos que se agruparon en doce unidades temáticas. A grandes rasgos, el programa contempla temas vinculados con las formas del Estado y de gobierno, nociones básicas de derechos humanos y garantías, principios en materia tributaria y las instituciones centrales del derecho administrativo (funciones del Estado, acto y reglamentos administrativos, organización, procedimiento y proceso administrativo, responsabilidad patrimonial del Estado y servicios públicos). No es un dato menor que en el marco de la Carrera de Abogacía de la mayor parte de las Universidades argentinas, estos contenidos están distribuidos entre, al menos, tres asignaturas diferentes (Elementos de Derecho Constitucional; Derechos Humanos y Garantías y Elementos de Derecho Administrativo), lo cual implicó un cuidadoso proceso de selección y priorización de contenidos a fin de ajustar la propuesta a los lineamientos del CODECE a los que se hizo referencia previamente, así como a la modalidad virtual en que se imparte la carrera y al perfil del futuro profesional de ella. Con estas particularidades, la nueva asignatura quedó insertada en el Ciclo profesional Obligatorio, en el Nivel Obligatorio 1 y otorga diez (10) créditos.

Luego de aprobado el Programa, el paso siguiente implicaba diseñar un material didáctico para la enseñanza de la asignatura, que pudiera funcionar como elemento de estudio y consulta para los estudiantes (Parcerisa Aran, a), 2005) y como una planificación del curso para los docentes que en el futuro pasarían a impartir la asignatura, que no necesariamente serían los coautores de la Carpeta.

Dado que, en el entorno virtual, la Carpeta de Trabajo es el primer material de estudio que pone en contacto al estudiante con la asignatura, se tomó la decisión de desarrollar, a lo largo de cada una de las unidades temáticas que integran la materia, los contenidos y conceptos básicos acerca de los principios y las instituciones del Derecho Público que son de aplicación necesaria en la futura actividad profesional. Los contenidos fueron organizados en base a criterios de continuidad y progresión, interrelación y, como ya se dijo, priorización, considerando el perfil profesional no jurídico del egresado (Parcerisa Aran, b), 2005). Se evitó, en cuanto fue posible, la remisión a debates de la doctrina especializada y se optó por un enfoque que destaca las características fundamentales y los perfiles más nítidos de figuras e instituciones, echándose mano al uso de ejemplos, lecturas

ampliatorias, videos y enlaces de Internet y actividades prácticas para la aplicación de los contenidos expuestos. Por otra parte, al momento de seleccionar la bibliografía de referencia, se decidió no solo efectuar la revisión de la que usualmente se consulta en el ámbito jurídico, sino también aquella dirigida a estudiantes de la materia en Ciencias Económicas y también en otras unidades académicas, en particular en modalidad virtual.

Paralelamente, también se incorporaron en el diseño referencias a actividades, presentaciones y recursos basados en TIC o que implican algún grado de innovación que los coautores habíamos implementado en oportunidades anteriores en la modalidad virtual y presencial (Cicero, 2017). Otra decisión de importancia consistió en postergar, para una segunda etapa de elaboración, la ampliación del tratamiento de los contenidos y de las secuencias didácticas respectivas a través de un segundo producto - clases escritas - que podrían ser elaboradas por los docentes a cargo de cada uno de los cursos de la asignatura a lo largo de los sucesivos períodos. Esta decisión es relevante de cara a una posible utilización de la Carpeta para carreras netamente jurídicas, que requerirán ajustes y mayor desarrollo de algunas instituciones.

El formato digital y abierto que presenta la Carpeta de Trabajo fue un elemento clave para enriquecer el tratamiento de los contenidos ya que sus recursos multimedia, hipervínculos y enlaces a sitios especializados da lugar al diálogo con otras fuentes de información de las que también pueden nutrirse los estudiantes.

III. Pautas institucionales referidas a la elaboración de materiales virtuales

La Universidad de Quilmes cuenta con una larga trayectoria en la elaboración de materiales digitales para todas las carreras que se imparten en ella en forma virtual. La Dirección de Materiales Didácticos (DMD) elabora materiales propios en diversos soportes y formatos: Carpeta de trabajo versión papel; Carpeta de trabajo versión digital; materiales didácticos multimedia (MDM); materiales didácticos audiovisuales (MDA); etcétera.

En este orden de ideas, para el diseño de la Carpeta de Trabajo se siguieron los lineamientos estilísticos elaborados por la Dirección de Materiales Didácticos y en particular, el documento denominado “Guía para la elaboración de una Carpeta de Trabajo”. Además, durante todo el proceso de elaboración y diseño se contó con el apoyo y asesoramiento de los expertos y asesores pedagógicos de la mencionada Dirección.

Resulta interesante la descripción que realiza el documento antes mencionado acerca de las características principales de una Carpeta de Trabajo. Allí se consigna que “La Carpeta de trabajo organiza y desarrolla una serie de contenidos curriculares que estructuran el recorrido que plantea una determinada asignatura en el marco de una carrera universitaria. El autor tiene a su disposición una serie de recursos a fin de estructurar el texto de manera tal que contemple y posibilite el uso didáctico del mismo. Este texto así diseñado se propone facilitar y enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin pensar por eso que lo determina ni lo condiciona totalmente, puesto que no hay intercambio comunicativo que sea idéntico ni transparente entre las instancias de codificación y la decodificación del mensaje”.

Algunos ejemplos de cómo las carpetas de trabajo elaboradas por la Universidad de Quilmes prevén la intervención y participación del estudiante-lector, son, tanto en la versión impresa como

en la digital, la presencia de márgenes amplios y espacios en blanco que facilitan la lectura y permiten que el estudiante haga anotaciones. También se incluye un sistema de recursos codificados a través de íconos que hacen que el discurso del autor no sea monológico (“Leer con atención”; “Citas”; “Para reflexionar”; “Lectura recomendada”; etc.), y que permiten ensayar otros tipos textuales además del modo expositivo-explicativo. Además, los casos, ejemplos, acotaciones y luego las actividades van jalonando el texto generando un diálogo permanente con el lector.

El máximo grado de interactividad de la Carpeta de Trabajo se da cuando se plantean actividades que el docente puede implementar en el aula virtual como así también la posibilidad de compartir y socializar la elaboración de las mismas en los foros compartidos. De esta manera, el material deja la posibilidad para que los contenidos, lecturas y abordajes teóricos se completen y terminen de construirse en el aula virtual a partir de las actividades. Cabe destacar que los docentes que no han sido autores de los materiales pueden en sus clases proponer nuevas actividades que no aparezcan en el material didáctico, como así también responder y presentar nuevas asociaciones de contenidos, según el rumbo que tomen las clases en el espacio interactivo del aula virtual ”

IV. Puntos salientes de la Carpeta de Trabajo de Instituciones de Derecho Público

Más allá de que serán los lectores quienes evaluarán las virtudes y defectos de la Carpeta de Trabajo que se pone a consideración, a criterio de los coautores sus características más destacables son las siguientes:

1. La carpeta aborda en forma completa, en un único soporte digital y de acceso abierto, toda la programación de la asignatura Instituciones de Derecho Público, con lo cual concentra los conceptos nucleares que son necesarios conocer para poder comprender la temática y lograr la aprobación de la materia. Sin embargo, a diferencia del manual clásico que al ser un cuerpo cerrado, a la larga termina cristalizando los conocimientos, la carpeta de trabajos es un material vivo, interactivo, que media entre estudiantes y docentes, que interpela, formula preguntas, propone actividades y opera a través del espacio virtual. Desde esta perspectiva, siguiendo a Barberá y Badía (2004) se ha intentado proporcionar a los estudiantes virtuales el acceso a una gama muy extensa de documentación, fuentes y recursos de información fiables y válidas y promover interacciones significativas entre el estudiante y el contenido, dando ayudas que favorezcan la construcción de conocimiento por parte del estudiante.

2. No es un producto autosuficiente, pero eso no es un demérito sino fruto de una decisión consciente, ya que invita al estudiante a adentrarse en otras fuentes de consulta. En efecto, si bien todos los temas están abordados en lo que hace a su nudo conceptual, el texto permanentemente dialoga con diversas fuentes de información y con diversos abordajes teóricos que se ponen a disposición de los estudiantes a través de recursos tales como videos, imágenes, enlaces a sitios especializados y lecturas recomendadas y ampliatorias que están disponibles en el campus virtual. Se tiene en cuenta en este punto que los materiales didácticos son uno de los elementos básicos que forman el proceso de aprendizaje en los sistemas de educación a distancia. Junto con la acción docente, configuran el espacio de relación o de mediación en que el estudiante de una determinada acción formativa construye su aprendizaje. Con diferencias, las denominadas “carpetas de trabajo” de las carreras virtuales de la Universidad Nacional de Quilmes ejemplificarían esta perspectiva sobre el papel de los materiales en la propuesta de enseñanza a distancia (Conf. Collebechi, 2014:56, con cita a Duart y Sangrá).

3. La carpeta asume que los estudiantes universitarios no son lectores expertos sino en formación (Carlino, 2012). De allí que aunque los temas se tratan con rigor académico, se hacen en forma sintética y específica, en lenguaje técnico pero con claridad expositiva, e intercalando recursos que puedan ayudar a optimizar la comprensión (ejemplos, esquemas, gráficos, presentaciones multimedia, videos, etc.).

4. La carpeta contiene una planificación completa del curso de la que puede sacar partido cualquier docente que imparta la materia. En cada unidad temática no sólo están tratados los contenidos del modo que se ha descrito anteriormente sino que también están planteados objetivos, actividades, casos para analizar, propuestas de reflexión y de síntesis, que conforman un abanico de recursos disponibles, abierto a la selección, modulaciones o reformas que cada docente desee introducir. Esto permite que los profesores dediquen su principal esfuerzo en trabajar las actividades (a modo de flipped classroom) y a focalizar la tarea en hacer un seguimiento y evaluación de la comprensión de los tópicos más importantes del temario, cuestión no menor si se tiene en cuenta que las nuevas modalidades pedagógicas implicadas por la tecnología exige que los profesores apliquen buena parte de su tiempo a la planificación de las actividades (Martín Núñez y Expósito, 2011) y a la implementación de sus propuestas en campus virtuales, aplicaciones multimedias, etc.

5. Refleja las trayectorias, formaciones académicas y experiencias con la docencia virtual y presencial de los co autores (la coautora, profesora de Derecho Administrativo y de práctica prioritariamente presencial y el coautor, experto en modalidades virtuales y también presencial, y profesor de Derecho Comercial y de Teoría General y Filosofía del Derecho). Estas trayectorias, aun siendo distintas, se pudieron amalgamar para sumar distintos puntos de vista sobre cada uno de los temas y la forma de abordarlos para el entorno virtual.

6. La carpeta cuenta con enlaces que permite acceder a presentaciones multimedias, guías de análisis de casos, reseñas de jurisprudencia o legislación, etc., preparadas mayormente por los autores pero también por otros especialistas que están en línea (Google Presentations, Genially, Prezi, videos en YouTube, TedTalks, etc.) lo que apunta a enriquecer las fuentes de conocimiento disponibles para los estudiantes y las nuevas maneras en que se imparte la enseñanza (Cicero, 2017). Un aspecto especialmente innovador, en línea con una experiencia previa de la co autora (Cicero, 2019), es la incorporación de imágenes pictóricas al cierre de cada capítulo, que invitan a despertar la creatividad y curiosidad de los estudiantes en aras de formular conexiones valiosas entre las obras de arte y los temas que se incursionan en los capítulos. Se trató básicamente de pensar como docentes el cómo y para qué se crearon los contenidos. Se puede usar la tecnología para dos funciones: la gestión de contenidos digitalizados y para ver qué experiencia de aprendizaje genera al enseñar incorporando contenido tecnológico (Ambrosino, 2016).

7. Se recurrió, de modo deliberado, al gran acervo de carpetas de trabajo editadas por la Universidad de Quilmes para el uso en otras asignaturas, en tanto se consideraron fuentes apropiadas para el tratamiento de distintos temas o tópicos también abordados por ésta. Así, se han utilizado conceptos, clasificaciones, gráficos y esquemas que también pueden hallarse en esas otras carpetas, no sólo por su valor intrínseco, sino para contribuir a la coherencia en la transmisión de contenidos y evitar, en lo posible, mensajes pedagógicos contradictorios.

Como aclaración final, es necesario resaltar que la Carpeta no opera en forma aislada, ya que en el

campus está colgada una programación del trabajo y un cronograma que establece la periodicidad y temporalización de cada uno de los temas del programa, todo lo cual da orientación para la organización del trabajo personal del estudiante. Además, a través de las clases virtuales, que funcionan como un segundo documento accesorio a la Carpeta de Trabajo, se complementa el desarrollo teórico con la aplicación práctica de los temas y se promueve la participación en actividades desarrolladas a modo de debate, a fin de propiciar la reflexión de los estudiantes mediante el planteo de cuestiones que reflejan la actualidad de los contenidos propuestos en la materia. Esta participación es moderada en forma permanente por el docente a cargo del aula virtual, quien realiza un cierre de cada actividad a modo conclusivo.

V. Resultados y expectativas a futuro

Si bien hasta el presente el resultado de la utilización de la Carpeta de Trabajo viene siendo positivo, es prematuro extraer conclusiones acerca de su funcionamiento y utilidad dado que la actual, es la segunda cohorte de la asignatura. Medir resultados en términos de facilitación del aprendizaje de los estudiantes, recién será posible en el futuro, cuando se hayan dictado varias ediciones del curso y la carpeta tenga varios años de uso e implementación.

En paralelo, se está evaluando la conveniencia de emplearla en entornos 100% presenciales, lo que creemos altamente factible debido a la versatilidad que presenta el recurso.

La enseñanza del Derecho está interpelada a reformarse (Cicero y Parise, 2018). Y esta necesidad imperiosa de renovación se refiere no sólo a los contenidos que deben actualizarse de forma constante y periódica, sino también y principalmente, a los modos de enseñar y a las formas de aprender las ciencias jurídicas. Los materiales curriculares son un elemento más de este imprescindible e inevitable movimiento reformista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambrosino, Alejandra (2016), “Miradas de la experiencia educativa en ámbitos tecnológicos”, en Villar, Alejandro (Compilador) (2016), Bimodalidad: Articulación y Convergencia en la Educación Superior, Universidad Virtual de Quilmes, Bernal.
- Barberá, Elena y Badía, Antoni, Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, Volumen CXLVII de la colección Aprendizaje, Madrid, (2004)
- Carlino, P. (2012). “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”. *Uni-Pluriversidad*, 3(2), 17–23. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12289>
- Cicero, Nidia Karina (2017), «Explorando nuevas maneras de enseñar y aprender Derecho Administrativo». *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 15 (29): 31-61. Disponible en <http://bit.ly/2AbsP5o>.
- Cicero, Nidia Karina (2019), “Arte y Derecho Administrativo”, *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria*, nº 14 ISSN: 2172-5004 14
- Cicero, Nidia Karina y Parise, Carlos María (2018), *Innovar la enseñanza del Derecho*, Ponencia en el XVIIIº Encuentro AIESAD 2018 - Vº Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales UNQ
- Collebechi, María Eugenia (2014), *Educación a distancia*, Universidad Virtual de Quilmes, Bernal.

- Direccion de Materiales Didácticos, Guía para la elaboración de una Carpeta de Trabajo, Universidad Virtual de Quilmes, Versión Digital
- Martín Núñez, Esther y Expósito, Enriqueta, “Materiales para la enseñanza del Derecho Constitucional”, en COTINO HUESO, Lorenzo y PRESNO LINERA, Miguel (eds.), La enseñanza del Derecho constitucional ante el proceso de Bolonia. Innovación educativa en Derecho constitucional 2.0, PUV (Publicaciones de la Universidad de Valencia), Valencia, 2011. Libro en soporte electrónico. ISBN 978-84-694-0080-4. Disponible en: <http://www.uv.es/innova/libroinnovacion2010.pdf>
- Parcerisa Aran, Artur (a), “Los materiales en la docencia universitaria”, en Parcerisa Aran, Artur (Coord.) Materiales para la docencia universitaria. Orientaciones para elaborarlos y mejorarlos, Octaedro, Barcelona, 2005, pp.15-24.
- Parcerisa Aran, Artur (b), “Las intenciones formativas como referencia para los materiales universitarios”, en Parcerisa Aran, Artur (Coord.) Materiales para la docencia universitaria. Orientaciones para elaborarlos y mejorarlos, Octaedro, Barcelona, 2005, pp.25-31.
- Sabulsky, Gabriela, (2009), “Materiales educativos que recuperen el hacer y el pensar del profesor”, en Pérez Sara e Imperatore, Adriana (Compiladoras) (2009), Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, pp. 344 y sig.

Tutores a domicilio: la experiencia de la enseñanza a distancia en la Diplomatura en Derechos Económicos Sociales, Culturales y Ambientales (UBA)

Colmegna Pablo D.

1. 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 DESCA) 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 DESCA 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.

2. El Ciclo de Cursos Online

El Ciclo de Cursos Online (CCO) surge luego de aprobada la Resolución (D) Nº 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.

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.

3. La diplomatura DESCA

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 DESCA 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 DESCA y es dictada por expertos/as de cada una de las ramas/discusiones que se 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)”.

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.

4. 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. El 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”.

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 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”. 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”.

Así, se diseñan actividades por la cual los 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 los 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". 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, 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", lo que se observa en la enseñanza a 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". 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".

Otro problema, que puede ser un producto de la coyuntura, se debe a la denominada fatiga por zoom que atraviesa la población estudiantil como consecuencia de la proliferación de clases virtuales. 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.

5. 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.

¿La docencia como arte, de artesano?

Cueva Rey Ana K.

“Qué justifica una vida? La dignidad, tal vez. Los lazos. La certeza de que formamos parte de un tejido que va más allá de nuestras estrechas fronteras. Y la aceptación de que esto es breve, incierto, furiosamente bello”

Guía para el estudio de la materia Elementos de Derecho Administrativo

Introducción

Entiendo la función docente, como una tarea enriquecedora para el profesor y los alumnos, especialmente cuando se trata de estudiar una carrera universitaria. Ello, por varias razones: primero, en atención a que creo –tal vez, desde una visión romántica– que responde a una elección consciente y libre de jóvenes que se han trazado un plan de vida y en el que emprenden el desafío de entrenarse para el ejercicio de una profesión que demandará de ellos, además de las habilidades cognitivas y prácticas, destrezas emocionales en más de una ocasión. En segundo lugar, porque nos entrena en el ejercicio de una convivencia pacífica y democrática en el que se perciben las diferencias y se valoran los distintos puntos de vista, en la medida que enriquecen la tarea en el aula.

El primer día de clases me presento y les presento a los alumnos los desafíos y las reglas que nos van a capitanear el cuatrimestre:

Primer desafío: Despojarnos de la solemnidad

“Nuestras facultades de Derecho están un poco enfermas de solemnidad... El primer encuentro entre el profesor y el alumno genera una recíproca expectativa que, generalmente, conspira contra toda pretensión pedagógica... la enseñanza del Derecho se resiente por la falta de análisis de uno de los supuestos básicos: el conocimiento de la realidad social... “

De ahí, que la primera invitación (alumnos y profesor) es a sacarnos de encima y sacudir de nuestros hombros las formalidades innecesarias, los ornamentos superficiales, sin perder el respeto y la seriedad a la hora de abordar la materia.

Segundo desafío: Empezar una travesía

Estudiar derecho administrativo nos invita y desafía a iniciar y participar de una travesía en la que todos nos involucremos; a dejar de ser espectadores y transformarnos en protagonistas de una realidad social, política, económica que no nos puede ser ajena, que nos traspasa, nos configura y nos moldea.

Por eso, en esta tarea docente mi intención no será monologar con mis alumnos, no será enseñar (en el sentido de profesor como el sujeto activo y alumnos como meros receptores de información); no se tratará de transitar los cuatro meses de la materia demostrando todo lo que sé o no sé sino que mi función, servicio y labor será que aprendan.

Aprendizaje como acción donde los estudiantes se perciban como sujetos activos que los involucra y que los compele en su entrenamiento de habilidades jurídicas tanto cognitivas como prácticas. A partir de esta premisa y de este objetivo, la propuesta es dialogar, escuchar las vivencias, inquietudes, desvelos y encontrar el sentido a la materia, hallar en el contenido del programa respuestas a muchas de sus preguntas.

Obviamente, que en esta tarea docente mi rol será diferente; seré una especie de instructora de un viaje en el que mi anhelo es que los alumnos se sientan guiados y acompañados, esperando llegar al

final del camino habiendo comprendido al menos parte del mapa...

Hace un tiempo leí algo que podría aplicar a la idea que tengo de enseñar y de vivir la vida universitaria y refiere al rizoma: una planta que se extiende y se extiende, ocupando espacios de terreno favorables, contra la idea del árbol que enraíza profundamente en la tierra, un punto estático que crece tan solo hacia arriba, sin abarcar ningún otro espacio a su alrededor. Así, en su texto Gilles Deleuze dice algo así “¡Hagamos Rizoma y no raíz, no plantemos nunca! ... ¡No seamos uno ni múltiples, seamos multiplicidades! ¡Hagamos la línea, no el punto! La velocidad transforma el punto en línea. ¡Seamos rápidos, incluso sin movernos! Línea de suerte, línea de cadera, línea de fuga. ¡No suscitemos un General en nosotros! No hay ideas justas, sólo ideas. Tengamos ideas cortas. ¡Hagamos mapas y no fotos ni dibujos!»

En otras palabras, la invitación es a percibirnos rizomas, a expandirnos, a multiplicarnos y a recordar que “El todo es mayor que la suma de sus partes...” de ahí que aun cuando no sean suficientes, ni los puntos ni las líneas, cada punto y cada línea nos permitirá crear un mapa...

Tercer desafío: Iniciar una travesía por la cotidianeidad

No obstante, no puedo dejar de advertirles que, en esta experiencia de sumergirnos en el mundo del Derecho Administrativo, no vamos a encontrar respuestas a todas las preguntas que se nos plantean, aunque sí sería muy valioso detenernos y cuestionar algunas verdades, algunos principios y algunas afirmaciones ya sea para defenderlas o desecharlas.

Acá me viene a la mente lo expresado por Rebecca Solnit “También hay otro arte, el de encontrarse a gusto en lo desconocido sin que esto cause pánico o sufrimiento, el arte de encontrarse a gusto estando perdido.”

En este punto, recuerdo que leí en algún libro de Derecho Administrativo, cuyo autor no me viene a la mente en este momento, que decía algo así como “Una ciencia es tal cuando ha logrado cortar una porción de la realidad y a partir de ahí la ha convertido en objeto de estudio”. Sin embargo, “El derecho administrativo es una ciencia que anda en busca de su objeto”, ya que lo que hoy estudiaremos seguramente será diferente, en uno, cinco o diez años, y esto se debe a que, como producto social, económico y político, el Derecho Administrativo es mutable, vital y evoluciona como un ser viviente, se deja pensar, pero no apresar.

Por eso, más que darles información (que la vamos a tener, y mucha) y que los estudiantes de Derecho Administrativo comprendan los conceptos, que adquieran ese sentido jurídico que una vez aprehendido es posible aplicarlo cualquiera sea el contexto.

Cuarto Desafío: ¿Aprehender el derecho administrativo desde la realidad y luego desde los libros?

El primer día de clase, el Derecho Administrativo podría parecerse a esa montaña que uno ve desde lejos, antes de iniciar el viaje y que sabe que deberá escalar en unos kilómetros. Advierto a mis alumnos que mientras estemos en esta travesía cuatrimestral puede ser que la materia haya perdido su forma o que adquiriera miles de formas distintas.

“Pensar el Derecho es yuxtapensar las demás instituciones no jurídicas de la sociedad... La única manera de comprender el Derecho Administrativo positivo es desentrañar la conexión que existe entre las categorías jurídicas y su por qué político ya que, en alguna medida, el Derecho Administrativo no ha sido más que una absorción de ideas políticas a las cuales luego se las tecnifica jurídicamente”¹.

Ken Bain en su libro “Lo que hacen los mejores profesores universitarios” , indica “A continuación, presentamos los conceptos clave que encontramos. 1. El conocimiento es construido, no recibido... Según la visión tradicional, la memoria es un gran arcón de almacenaje. Metemos conocimientos en él y luego sacamos los que nos hacen falta... Los mejores profesores no creen que la memoria sea así, y tampoco lo cree un montón de científicos del aprendizaje. En lugar de esto, dicen que construimos

nuestro sentido de la realidad a partir de todas las entradas sensoriales que recibimos, y ese proceso, comienza en la cuna. Vemos, oímos, sentimos, olemos y gustamos y comenzamos a conectar todas esas sensaciones en nuestros cerebros para construir patrones sobre cómo funciona el mundo. Por tanto, nuestros cerebros son unidades tanto de almacenamiento como de procesado...Para cuando llegamos a la universidad tenemos miles de modelos mentales, o esquemas, que podemos utilizar para intentar entender las clases a las que asistimos, los textos que leemos, etc.”

Comparto plenamente lo expresado por el autor, en el sentido de que no sirve estudiar de memoria, esa forma de aprender se diluye en poco tiempo. Por el contrario, la capacidad que pretendo que alcancen es que puedan entender las nociones básicas y, a partir de allí, adquieran un entrenamiento que les sirva para la aplicación práctica al momento del ejercicio profesional.

Aunque, muchos desconfíen del bagaje de los alumnos, creo es importante no subestimar lo que conocen. Ello, en atención a que el Derecho Administrativo solo podrá ser comprendido desde la realidad en la que se encuentra inmerso, no encuentra sentido desde los libros ni desde la teoría sino desde la vida diaria de cada uno de los ciudadanos que ocupan el suelo argentino, habita y rige desde el amanecer hasta el ocaso.

Es un derecho que no descansa, que no encuentra un momento de sosiego, de ocio, de reposo, traspasa la cotidianidad, la rutina, las estaciones del año, las etapas de la vida misma, acompaña todas las edades, los géneros, las labores...

¿Dónde estás Derecho Administrativo?

Al nacer, al morir, al casarnos, al ser padres, al elegir nuestras profesiones, nuestro plan de vida, al irnos de vacaciones ... en cada instante, en cada día, en cada mes, en cada año, en nuestra infancia, en la adolescencia, en la adultez, en la vejez, aparece el Derecho Administrativo. Entonces, de acá en más el derecho administrativo será una sombra que acompañará nuestro devenir.

Al final del viaje, al terminar el cuatrimestre el desafío es que la materia “Derecho Administrativo” recupere su aspecto, esto es, sea aquella montaña, pero con otra forma. Surge así otra imagen mundana: al terminar la cursada observaremos y apreciaremos la materia cual si fuéramos pasajeros de un tren en que nos hemos sentado en sentido contrario a dónde se dirige; y de esta forma, su aspecto será más asequible, palpable, posible.

Quinto desafío: ser eternamente universitarios.

La propuesta es entrenarnos en cuestionar las verdades dadas y las afirmaciones aceptadas como dogmas. En definitiva, la invitación es a que no abandonemos al estudiante eterno que escudriña, curiosear y bucea buscando nuevas miradas y perspectivas.

De ahí que las preguntas que nos hagamos en este recorrido son y serán tan importantes como las respuestas, aceptando que muchas veces no habrá respuestas. No obstante, esas preguntas serán nuestras brújulas y servirán de guía del camino y que nos llevarán a lugares –algunos, desconocidos, y otros con vestigios de experiencias personales, pero mirados desde nuevos prismas–.

Intentaremos evaluar críticamente los temas, entender los problemas que se generan, los desequilibrios, los dilemas, las tensiones que se dan sobre todo entre los principios de interés público -interés privado, libertad-autoridad, los derechos en juego y las respuestas dadas en diferentes contextos, las consecuencias de las soluciones previstas en la legislación o la jurisprudencia.

Los temas de actualidad serán nuestra materia prima en las discusiones y debates, pero sosteniendo un encuadre académico de tolerancia y respeto. Esto nos permitirá apreciar cómo los conceptos, las ideas, las conclusiones a las que nos aproximemos o en otros casos concluyamos en nuestros encuentros, encuentran sentido y se reflejan en aplicación concreta de problemáticas cotidianas, y justifican -o no- decisiones de gran repercusión pública.

El espíritu crítico nos va a ayudar a encontrar el núcleo de la discusión y a identificar el sentido de las nociones básicas del derecho administrativo. Se trata de abandonar la mera repetición de leyes o

definiciones y comprender cómo la argumentación en cada caso concreto exige el entendimiento de los conceptos y su esencia.

Sexto desafío: Desplegar el mapa

Hoy, en nuestro primer día de clase, empezaremos a ver el mapa, a comprenderlo y a intentar aprehenderlo... Hoy empezaremos a desentrañar las reglas del juego, para saber cuál será el punto de partida y el puesto de llegada, pero como dije al inicio, no será un punto final y estático el que analizaremos y estudiaremos, sino una línea que se irá dibujando a través de estos cuatro meses y que trazará el trayecto ...

Acá no puedo de dejar de compartir otra imagen que está en el libro "Salvatierra", de Pedro Mairal: "Salvatierra pintaba sin bordes laterales, lograba una continuidad entre las escenas. Eso era algo que lo obsesionaba. Quería captar en la pintura la fluidez de un río, la fluidez de los sueños, la manera en que las cosas se transforman en los sueños, con toda naturalidad, sin que el cambio parezca absurdo sino inevitable, como si encontrara la violenta metamorfosis que se esconde dentro de cada ser, de cada cosa, de cada situación."

En consecuencia, en estos cuatro meses de cursada que, año a año me compele a que me vaya renovando; aggiornando; reviviendo, la invitación como docente es a emprender la travesía por el Derecho Administrativo para apreciar los paisajes conocidos y no tanto que esta entrañable materia nos mostrará desde nuevas perspectivas.

Reflexiones académicas sobre experiencias de enseñanza en interacción de asignaturas dogmáticas y prácticas

Dobarro Otero María Carolina y González Piano María del Carmen

Palabras clave: actividad integrativa, práctica profesional, talleres, derecho civil y procesal, investigación

Introducción.

Partiendo de los postulados de la Ley Orgánica de la Universidad de la República Ley Nº 12.549, en su art. 2º establece como sus fines: “La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende. Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno.”

Indicándose luego en la Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria en su art. 3 que: “La educación superior tiene como finalidad formar para la creación, comprensión y aplicación crítica del conocimiento, el desempeño profesional y ciudadano responsable y el desarrollo de capacidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Integrada con los procesos de investigación y extensión, la enseñanza universitaria deberá ser de alta calidad, enfatizando en el rigor científico, la profundidad epistemológica, la apertura a las diversas corrientes de pensamiento, el desarrollo de destrezas y la promoción de aprendizajes autónomos. La acción pedagógica estará orientada a motivar procesos reflexivos y activos de construcción de conocimientos, antes que de exclusiva transmisión de información.”

En consonancia con lo establecido en los citados preceptos, el docente además de la enseñanza debe propender, fomentar y estimular las actividades de investigación y extensión materializándolas a través de aportes novedosos y creativos que acompañen los cambios vertiginosos que la realidad impone.

Como se señala en la Ley Orgánica, ambos procesos pretenden, partiendo de los conocimientos científicos internalizados, aplicarlos a la realidad, constituyendo su finalidad específica obtener y formular, mediante la observación y la sistematización metódicas, instrumentos que permitan el abordaje de temáticas sensibles de gran repercusión a nivel nacional.

Uno de sus objetivos es dar respuesta a los problemas sociales, mejorar el conocimiento del derecho objetivo y su aplicación práctica, resultando esencial para cumplir estos cometidos la interacción con los demás actores universitarios y la puesta en práctica de proyectos de intervención en el medio. Con ello se alcanzará el mejor funcionamiento y sensibilización del sistema jurídico nacional, y la inserción de la investigación en los programas a nivel nacional, regional y mundial. Tales objetivos pueden ser logrados, impulsando la formación de equipos interdisciplinarios de investigación entre docentes y estudiantes, con la adecuada difusión de los resultados alcanzados.

Nuevas metodologías educativas de interacciones prácticas

En aplicación de la citada normativa y como forma de la efectiva actuación del triple contenido enunciado, comprensiva de actividades de enseñanza, investigación y extensión, el plan 2016 de nuestra Casa de Estudios incorporó, además de los cursos teóricos y prácticos la instrumentación de seminarios, módulos de análisis crítico, talleres prácticos y actividades de integración de funciones

universitarias con finalidad docente. (art. 3)

Esta modificación introducida apunta a la capacitación para hacer una lectura interdisciplinaria de la realidad, transformándola y actualizándola con una práctica jurídica de elevado nivel académico y profesional.

El modelo propuesto incluye a la práctica profesional como el eje transversal básico de los planes y programas de formación del futuro egresado, lográndose de esta forma la aspiración de que los conocimientos teóricos internalizados por el estudiante sean aplicados desde el inicio de su carrera a la solución de los problemas prácticos que las asignaturas plantean en sus contenidos programáticos, lo que supone un cambio permanente en la metodología, procedimientos y técnicas empleadas por el docente adecuándolos a los requerimientos enunciados.

Lo expresado constituye grandes líneas innovadoras para los planes y programas de estudio centrados en la práctica jurídica conformando un desafío permanente para ambos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la impronta de aplicar la teoría en la solución de cada caso concreto.

Actividad desarrollada en los talleres de análisis crítico y prácticos

Los talleres son definidos en el reglamento como: "...un espacio de enseñanza-aprendizaje que combina teoría y práctica alrededor de uno o varios temas. Con las actividades que se propongan en el taller se buscará la comprensión y aplicación crítica del conocimiento, mediante el intercambio de experiencias, discusiones, lectura e interpretación de textos, solución de casos prácticos, exposición crítica de fallos judiciales, exégesis de disposiciones legales, entre otros."(art. 58)

Talleres de derecho procesal

Desde el año 2018 dentro del marco del nuevo plan de estudios 2016 se han desarrollado los Talleres de Derecho Procesal, en coordinación con los Institutos de Técnica Forense y Derecho Procesal.

El objetivo general del curso de Taller Práctico de Derecho Procesal I consiste en desarrollar la comprensión y apropiación por parte del estudiante del contenido de unidades relevantes del curso de Derecho Procesal I, mediante la integración de la teoría procesal y la práctica profesional de la abogacía, obtenida a través de la realización por el estudiante de actividades individuales y grupales de creación, observación e investigación, que ha transitado durante los años 2020 y 2021 por el camino de la virtualidad, retomando el presente año lectivo la presencialidad.

Ello permitió ejercitar nuevamente las técnicas a través del trabajo en pequeños grupos con la coordinación y supervisión de los integrantes del equipo docente orientándolos en la resolución de las propuestas a trabajar en clase, en el estudio de expedientes previamente incorporados a la plataforma EVA, así como material audiovisual consistente en videos de audiencias preliminar y complementarias con análisis de los temas de aplicación práctica de los contenidos de Derecho Procesal I, así como otros de interés relevante en función de la proyección de su futura actividad profesional.

De esta forma se cumplió con la finalidad de que fuera el alumno que construyera sus propios conocimientos, a partir de planteos o cuestiones sobre la práctica jurídica en todas las oportunidades procesales que ofrece nuestro derecho positivo.

El enfoque del curso se orientó a capacitar al futuro operador del derecho en los distintos roles a desempeñar en el proceso, ya sea como actor, demandado y juez, por lo que el plan de acción didáctica fue dirigido a que el estudiante visualizara las distintas posibilidades de actuación profesional, posibilitando el cumplimiento de los objetivos específicos del taller:

- habilitar a todos los participantes a compartir experiencias y plantear inquietudes,

permitiendo la reflexión conjunta sobre los puntos propuestos,

- favorecer la complementariedad entre lo individual y grupal, ejercitándose el principio pedagógico de “aprender haciendo”,
- fomentar la construcción de aprendizajes significativos en el plano conceptual así como en el de procedimientos y destrezas, integrador de teoría y práctica.

El enfoque metodológico innovador, se vio retroalimentado con la aplicación en el presente año lectivo del retorno a la presencialidad, de la “Tutoría entre pares” que se llevó a cabo en coordinación entre los Talleres de Derecho Procesal Práctico y Práctica Profesional I que permitió que los estudiantes que se encuentran cursando 2do. año presenciaran e interactuaran con quienes desempeñaron el “Role Play” durante el desarrollo de Práctica Profesional I, experiencia altamente enriquecedora para ambos.

Existen resultados de investigaciones a nivel universitario que avalan la potencialidad de esta metodología cooperativa en diferentes áreas curriculares y etapas educativas por lo que su aplicación satisface la necesidad de avanzar en el desarrollo de metodologías como la presente, capaz de promover un aprendizaje activo, autónomo y personalizado, atento a la potencialidad y versatilidad de los resultados obtenidos.

Talleres de derecho civil

En interacción con el Instituto de Derecho Civil, a partir del año 2021 comenzaron a implementarse los talleres con docentes pertenecientes al Instituto de Técnica Forense como aplicación práctica de los contenidos dogmáticos de las asignaturas Obligaciones y Contratos.

Constituyen un espacio donde el estudiante puede ver “en acción” los conceptos analizados en el curso de dogmática civil en interacción con la técnica forense, lo que le permite conectar, ya desde los primeros años de formación los mundos del análisis dogmático y la aplicación del derecho, visualizando la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

Se brinda al estudiante un panorama general de la estructuración de actos de proposición principales para luego realizar el trabajo en el taller con aplicación de los contenidos civiles sustantivos, trabajándose sobre los aspectos de los actos de proposición más directamente vinculados con la temática, contemplando las distintas etapas del proceso con la culminación de un análisis jurisprudencial.

En cuanto a su instrumentación se trabaja en módulos comprensivos de varias sesiones en las que se introduce a los grandes conceptos para la aplicación del derecho. En la especie: la teoría del caso y las etapas básicas del juicio, para luego del planteamiento inicial comprensiva de la estructura del producto que se requerirá, realizar ejercicios en subgrupos, así como trabajos grupales externos supervisados por el equipo docente conformado por integrantes de ambos Institutos.

Como lo señala el Dr. Daniel Bruno Mentasti, “el Derecho Aplicado constituye una forma específica de abordaje del conocimiento y la realidad jurídica. Si bien el derecho es un sistema único que, para su estudio se descompone en distintas ramas...cuando de resolver la situación concreta (“el caso”) se trata, es imprescindible reintegrarlo a su unidad. ..Y es ese proceso de aplicación, fundado e inspirado en el paradigma que la elección filosófica impuso, el que interpreta y elige las ramas del derecho que regulan el caso: coordina y armoniza las normas que seleccionó de dichas áreas jurídicas tanto sustantivas como adjetivas, y diagnosticada así la situación, formula la hipótesis teórica de su solución, eligiendo en un segundo paso las herramientas que harán posible su actuación en la realidad concreta, material y tangible.

Este proceso o praxis en donde se conjugan en el caso concreto, la teoría general del derecho y las disciplinas seleccionadas, mediante el análisis argumental necesariamente creativo y las herramientas elegidas, es el área del conocimiento cuyo estudio e investigación ocupa al Instituto de

Actividades integrativas

Las materias denominadas “Actividades Integrativas de Extensión e Investigación” buscan envolver al alumno en actividades que fomentan la búsqueda del conocimiento a través de la formación en la praxis, abarcando diferentes áreas. Respecto de las mismas, en el Reglamento se indica que en ellas “...se valorará especialmente: a)La responsabilidad y rigurosidad en la asignación de tareas. b)El seguimiento del método planteado para el trabajo o la justificación de su apartamiento. c)El resultado obtenido en el servicio prestado, si el énfasis es en la asistencia. d)El grado de sensibilización técnica logrado en el ambiente social específico donde se promovió la difusión de determinados conocimientos universitarios, si el énfasis de la extensión es en la difusión. e)La incorporación de conocimientos y competencias a partir de la experiencia de extensión”. (art. 60).

Tomaremos como ejemplo dos cursos dictados bajo esta modalidad en el último año de la Carrera de Abogacía según el Plan 2016.

En el primer semestre del año 2021 se dictó el curso “Actividad Integrativa de Extensión e Investigación – La protección de niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad”, trabajando en ella un equipo de seis docentes tutores, liderados por un docente titular del Instituto de Técnica Forense. El objetivo era brindar un conocimiento general de los mecanismos administrativos y jurisdiccionales de protección de niñas, niños y adolescentes en dicha situación mediante la investigación de jurisprudencia. Para ello, se llevaron a cabo propuestas con tramos sincrónicos y asincrónicos alternados como modalidades de enseñanza complementarias. Cabe destacar que el dictado de la materia se realizó íntegramente en forma virtual, mediante el uso de la Plataforma Zoom para el dictado de las clases, y de la Plataforma EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje) de la UdelaR para el aporte de materiales de trabajo y estudio y el envío de tareas realizadas por parte de los alumnos. A lo largo del Taller, y en forma sincrónica, se integraron interdisciplinariamente, como invitados, profesionales que se desempeñan en el Poder Judicial y en el INAU (Instituto de la Niñez y la Adolescencia del Uruguay), oportunidades en las cuales los estudiantes pudieron entrevistarlos, constituyendo un insumo esencial obtenido en forma práctica y directa para su trabajo final. Se conformó así una verdadera aula “presencial virtual”, la que puede definirse como un sistema híbrido de enseñanza mediante el cual los alumnos participantes, distribuidos en puntos geográficos distantes, se integran a un grupo educativo por medio de una plataforma online que permite el desarrollo de clases en forma sincrónica en tiempo y participación personal real, con la conducción de uno o más docentes. Hiltz (1994), por su parte, define al aula virtual como “el empleo de comunicaciones medidas por computadoras para crear un ambiente electrónico semejante a las formas de comunicación, que normalmente se producen en el aula convencional.”

El segundo ejemplo se trata de la “Actividad Integrativa de Extensión e Investigación” denominada “Abordaje del daño personal en niños, niñas y adolescentes.

Relevancia, posibilidad y desarrollo de su peritaje psicológico en el ámbito legal uruguayo”. De la Fundamentación de su propuesta académica se destaca: “El Plan de Curso indaga en situaciones de violencia o abuso en las cuales las víctimas, por ser niños, niñas o adolescentes, no consiguen verbalizar en forma suficientemente clara los hechos acontecidos y se hace necesaria la intervención de profesionales psicólogos para que por medio de instrumentos propios de su disciplina determinen la existencia del daño y la individualización de sus consecuencias, tratamiento, pronóstico. En el área del Derecho Civil la pericia se vuelve determinante a la hora de evaluar la ocurrencia, existencia del daño y su cuantificación a efectos reparatorios. En el área del Derecho Penal el peritaje de carácter psicológico se torna herramienta fundamental para verificar no solo la existencia del daño en la

víctima, sino a su vez, la tipificación de las conductas delictivas que lo ocasionaron y la eventual imputación de dichas conductas a su autor”. Se llevó a cabo en el primer semestre del presente año 2022, en forma presencial, bajo la supervisión del entonces Director del ITF, Dr. Daniel Bruno Mentasti. El objetivo de la materia se explicitó de la siguiente manera:

- 1- Introducir a los estudiantes en el estudio de la prueba pericial y específica-mente en lo que atañe a las pericias psicológicas a niños, niñas y adolescentes.
- 2- Visibilizar el rol del operador del Derecho y demás partícipes en las causas a la luz de la ética imperante, secreto profesional, valores, etc.
- 3- Estudiar la actual normativa nacional e internacional en la materia.
- 4- Abordar el tema desde una perspectiva práctica, en la cual los estudiantes participen activamente mediante la investigación en áreas múltiples (en campo, revisión bibliográfica y jurisprudencial, etc).
- 5- Invitar a operadores del Derecho y profesionales en el área de la Medicina Legal, Psicología, Peritos Forenses, etc, a efectos de ser entrevistados por el grupo con fines didácticos y de investigación.
- 6- Coordinar visitas al Poder Judicial realizando seguimiento de casos (Juzgados de Familia Especializada).
- 7- Llevar adelante proyectos sobre los temas del curso mediante la utilización de técnicas de investigación, con el fin ulterior de una eventual publicación del trabajo resultante.

El curso fue dictado en base a propuestas sincrónicas y asincrónicas. Se estructuró en base a clases presenciales de dos horas de duración dictadas dos veces por semana, y el uso de la Plataforma EVA a los efectos de realizar aporte de materiales, evacuar consultas, y crear espacios de Foros de discusión sobre determinadas temáticas, además de un espacio para “subir” avances semanales de los trabajos de investigación que los alumnos debieron desarrollar en equipos. Dichos avances eran estudiados por las docentes, quienes efectuaban las devoluciones correspondientes para guiar y brindar el correspondiente soporte al proceso investigativo. Cada grupo eligió un tema de interés y trabajó sobre el mismo investigando recursos bibliográficos, jurisprudencia y realizando trabajo de campo estandarizado. A la vez, se gestionó la participación de diversas instituciones mediante la invitación a concurrir a clase y conversar sobre su experiencia de trabajo a operadores del Derecho que cumplieran diferentes roles, a saber: Fiscal, Abogada Defensora Pública en materia Penal, Defensor de Niños, Niñas y Adolescentes, Juez Letrado con competencia en materia de Familia Especializada, Adolescentes y Penal, Perito Psicólogo Forense, Abogadas integrantes de Comuna Mujer, etc. Corolario del curso lo constituyó la elaboración de varios trabajos de investigación sobre temas relevantes que podrán ser insumo para posteriores profundizaciones académicas e investigativas. A su vez, y fruto de la rica experiencia obtenida, se ha presentado recientemente al Instituto de Técnica Forense un Proyecto de Investigación cuyo objetivo será relevar la utilización de la pericia psicológica como prueba en el mencionado ámbito a nivel nacional, el cual, de ser aprobado, estará abierto a la participación de docentes, alumnos y operadores del Derecho.

Conclusión:

La educación universitaria se ha visto altamente beneficiada, partiendo de la base de que la docencia, la investigación y la extensión son actividades fundamentales no solo para la internalización del conocimiento, sino también para su producción. Desde este punto de vista, no son áreas compartimentadas, sino que un “buen” docente deberá potenciar sus habilidades y competencias específicas que le permitan llevar adelante su actividad en las mencionadas áreas en forma solvente, siendo guía, modelo y facilitador del propio proceso de aprendizaje del alumno, buscando la motivación personal y fomentado un nivel de compromiso y autonomía tal en el estudiantado que lo lleve a superarse en sus propios procesos de investigación y aprendizaje.

Cuanto más pronto asuman los futuros operadores jurídicos una postura activa en la investigación y la extensión, tanto más profundizarán su toma de conciencia en torno de la realidad, contando a través de ambas con herramientas interactivas, que les permitan alcanzar el perfil de un profesional universitario acorde a las demandas de nuestro tiempo.

La enseñanza de la educación cívica para adolescentes en contextos de encierro. Una Experiencia.

Ferro Fernando José

Palabras clave: educación, adolescentes, educación cívica, encierro, menores.

El marco legal

La ley 26.206 (2006), llamada Ley de Educación Nacional, regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que en esta ley se determinan. (art. 1). Los fines y objetivos de la política educativa nacional son, entre otros, el de asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales. (art 11).

La mencionada ley trata en el Capítulo 12 la modalidad de educación en contextos de privación de libertad con el propósito de promover la formación integral y desarrollo pleno de las personas privadas de libertad, sin admitir limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, garantizando el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, asegurando alternativas de educación no formal y apoyando, con miras a contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural.

Particularmente, el artículo 59 de la ley 26.206 establece que todos/as los/as niños/as y adolescentes que se encuentren privados de libertad en instituciones de régimen cerrado, tendrán derecho al acceso, permanencia y tránsito en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Dando flexibilidad a las formas de implementación de este derecho para asegurar resultados equivalentes a los de la educación común, manteniendo la calidad.

Asimismo, la educación en estos contextos es prescripta en la Ley de Ejecución Penal Argentina 24.660 modificada por la ley 26.695, garantizando el derecho a la educación de personas en contexto de privación de libertad y se promoviendo actividades educativas. No podemos dejar de nombrar el debatido “estímulo educativo” del art. 140 de la ley 26.695 aunque no sea tema a desarrollar en este trabajo.

Estas leyes específicas se enmarcan dentro de lo prescripto en el art. 14 de la Constitución Nacional, y en instrumentos internacionales con jerarquía constitucional (art. 28 de la Convención sobre los derechos del Niño -ley 23.849-; art. 12 de la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre; art. 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos; art. 13 de los Pactos Internacionales de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y Civiles y Políticos y su Protocolo facultativo. -ley 23.313-), así como en leyes específicas referidas a adolescentes (Ley 26.061, art 15).

La Convención sobre los Derechos del Niño –incorporada al CN en la reforma del 94- establece que los Estados parte deben adoptar las medidas para sancionar leyes y procedimientos específicos para los niños, niñas y adolescentes en conflicto con la ley penal, es decir, que exige un “Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil”. No obstante, la Argentina es el único país de Latinoamérica que carece de dicho sistema y mantiene vigente el Decreto-ley 22.278 (1) que habilita la disposición plena y sin límite de edad respecto de Niños Niñas y Adolescentes en conflicto con la ley penal permitiendo que el juez de menores –penal- disponga discrecionalmente del “menor”. Ello se traduce en la facultad de privarlo ilegítimamente de la libertad sin someterlo a un proceso penal. (2)

Aspectos socio culturales.

La modalidad de organización de las cárceles responde a lo que Goffman (3) denomina "instituciones

totales o cerradas" cuyo fin es el control de los sujetos, el cual se logra mediante la deconstrucción de los signos identitarios de las personas a través de la homogeneización, la masificación, la clasificación y el despojo de todos los derechos, incluso el de la educación. Estas condiciones también reproducen los principios que Michel Foucault (4) refiere con respecto a la genealogía de las cárceles desde una perspectiva de las relaciones de poder: la unión del aparato disciplinario con el aparato pedagógico en función de "corregir al delincuente", instalándose así la concepción de "tratamiento", fuertemente vinculada a un enfoque en el que el sujeto se concibe como alguien anormal, que porta una patología a tratar. Desde el siglo XVIII hasta hoy, estos principios se han mantenido como matriz organizadora de los establecimientos penales.

Al respecto Paulo Freire (5) sostiene que "lo importante, desde el punto de vista de la educación liberadora y no "bancaria", es que, en cualquiera de los casos, los hombres se sientan sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, su propia visión del mundo, manifestada, implícita o explícitamente, en sus sugerencias y en la de sus compañeros. Porque esta visión de la educación parte de la convicción de que no puede ni siquiera presentar su programa, sino que debe buscarlo dialógicamente con el pueblo, y se inscribe, necesariamente, como una introducción a la pedagogía del oprimido, de cuya elaboración él debe participar".

Situación en CABA

En la ciudad de Buenos Aires los tres centros de régimen cerrado son el Instituto San Martín, el Luis Agote y el Manuel Belgrano. En ellos se desarrolla el programa de educación en contextos de encierro, así como en la Unidad Penitenciaria N° 2 de Villa Devoto y en los Centros de Rehabilitación Casa Flores, Casa Puerto, Casa Lucero, Hospital en Red (ex Ce.Na.Re.So.).

La educación en contexto de encierro, en su nivel secundario, comenzó a funcionar en la C.A.B.A en los Centros de Menores (Manuel Belgrano y Luis Agote) en el año 2002 extendiéndose luego a otros centros de detención. Se brinda la modalidad CENS, entendiendo ser la más conveniente para los jóvenes/adultos privados de la libertad, y considerando: el perfil del alumno, el tiempo de permanencia dentro de la institución, los ingresos permanentes y los egresos que se producen en forma imprevista, ya fuese porque los alumnos sean trasladados de un instituto a otro o porque recuperen su libertad, la necesidad de socialización, poder empezar y terminar algo en corto plazo.

Esta oferta educativa garantiza que en un corto plazo los alumnos puedan ir acreditando saberes, sin que la realidad en la que se encuentran impida la posibilidad de continuar o finalizar sus estudios. Desde entonces se abrieron nuevas unidades educativas en los Centros Socioeducativos Cerrados, en los Centros de Rehabilitación y en Casas Terapéuticas.

En el año 2012, a pedido del Ministerio de Desarrollo Social de Nación se fusiona el Centro Socioeducativo San Martín, en el que hasta esta fecha sólo se brindaba educación primaria, con el Centro Inchausti. El Centro Socioeducativo San Martín es, en la actualidad, el único mixto, donde se brinda educación primaria y secundaria.

En este Instituto Socio Educativo San Martín, sito en el barrio de Parque Chacabuco, es donde se desarrolla esta experiencia.

Enseñar temas jurídicos en contexto de encierro. La experiencia.

Habiendo realizado un breve encuadre legal, sociocultural e institucional local, me permito compartir mi experiencia y realizar unas someras reflexiones.

Pocas experiencias me marcaron tanto como la enseñanza en contexto de encierro.

De inicio uno puede tener la sensación de querer enseñar algo alejado o contrario a la vida de los alumnos que se encuentran privados de la libertad. Esto es, enseñar normas que ellos eventualmente transgredieron. Los prejuicios y preconceptos se hacen presentes, aunque los controlemos. ¿Cómo enseñar valores cívicos y ciudadanos a quienes cometieron actos reprochados por las normas?

¿Cómo enseñar valores, normas de convivencia, leyes, pautas éticas y morales a un grupo de jóvenes tan distantes de esas ponderaciones? ¿Será una empresa casi imposible el mostrar que la conducta que ellos desarrollaron y que vienen desarrollando se contraría con la prescripta por las normas de convivencia social? ¿Acaso mi función será la de un adoctrinamiento (Foucault) en valores que deben tener para poder ser receptados por el núcleo social? Sin duda es un gran desafío: ¿Cómo reflexionar sobre que todos somos diferentes y que debemos convivir?

Estos fantasmas se me presentaron el día previo a comenzar. Sin embargo, me encontré con algo totalmente ajeno a estos pensamientos.

Entré al Instituto traspasando varias puertas, patios y escaleras, todas con rejas de barrotes de hierro, dando mi nombre y número de documento a los guardias que me permitían el paso y me daban acceso.

Aunque es de un gris muy luminoso y sólido, se escuchan esos ruidos fríos a lo lejos.

Todo está en mantenimiento y refacción. Subo al primer piso, donde se encuentra el sector educativo. Entro al aula, aprendiendo la rutina que me acompañará luego: llevar una cartuchera con los útiles -cantidad justa para cada alumno de lapiceras, lápices, marcadores, reglas y una fibra para escribir en el pizarrón-, repartir los útiles a los pocos alumnos -que al salir a recreo me deben devolver-, comenzar la primera hora con un auditorio dormido y aletargado, tener al guardia todo el tiempo dentro de la clase.

La directora me había avisado, “esto es distinto”, dijo. Y con un gesto de ojos caídos, me habilitó la libertad de formas.

Sin desesperarme por transmitir el curriculum, mi actitud fue de observación. Antes de dictar el contenido había un trabajo previo: observar, crear el canal de comunicación. Así fue como me encontré con adolescentes, con personas muy inteligentes y muy conscientes de los temas. Respetuosos con el “Profe”. Con una atención que debe ser conquistada y no siempre es mantenida; pero cuando se desarrolla un tema son esponjas ávidas de conocimiento y de realizar la actividad de pensar juntos.

La primera propuesta al grupo fue que destaquen una virtud o varias virtudes de sus compañeros. La reacción fue inmediatamente contraria a la tarea encomendada.

“Profe, ¡vamos a estudiar! dejémonos de esas cosas”, dijeron. ¡Claro! no había en ese momento. Mas adelante, luego de varias clases, de varias charlas, de varios compartir vivencias, se creó un canal de comunicación y un ambiente de confianza propicio para volver a plantear el tema, en este caso sucedió algo mágico: se dieron la oportunidad de pensar una virtud de su compañero y esa virtud afloró y ese reconocimiento de la virtud creó un nuevo lazo entre ellos. Comenzaron a aparecer los temas de la ética y la moral ciudadana, de los valores cívicos.

Me vi recurriendo permanentemente a las varias estrategias pedagógicas y a la creatividad para presentar los temas.

El incentivo para trabajar es construido con mucha paciencia. Los momentos de depresión y de euforia, de desdén y de interés son espasmódicos. Por causa de algún compañero que egresa, o porque alguien se va y él se queda, o también porque su hermano se queda y él consigue la libertad, o por algo que sucedió y no me cuentan.

Cada día es un progreso. La baja carga horaria demanda que cada clase se prepare especialmente. Quizás de ella surja un cabo de donde ellos puedan, en el futuro, tomarse para decidir alguna acción. Los recursos pedagógicos son varios. Es así, como en ocasiones se utiliza el recurso audiovisual, mediante grabaciones que se proyectan en la computadora y que uno las lleva en un pen drive. Otra vez, a las imágenes de un libro o a los mapas conceptuales. El dictado de los temas resulta lo más cómodo y así se deja constancia de algún tema visto (por si algún superior revisa las carpetas) y es una actividad a la que los alumnos está acostumbrados. El dialogo es más novedoso.

Los recursos lúdicos no son depreciados, sino que aportan mucho para crear ese canal de

comunicación. “¿Profe, en la última hora podemos jugar as tutti frutti?”, “Bueno, pero una de las columnas (además de cosas, nombres, países, colores) debe ser alguna palabra de educación cívica!” “¡Ok, Profe!”.

Es sorprendente la facilidad, el gusto, el gran desarrollo que tienen la mayoría en el juego del ajedrez, que también está utilizado como un recurso de distensión. La inteligencia que desarrollan al jugar es impresionante, teniendo una visión de todo el tablero en su conjunto, valorando cada pieza del juego.

Un recurso, tímidamente pedagógico, que fue muy bien receptado, consistió en presentar personajes conocidos y trabajar sobre sus vidas. Para tratar los distintos temas recurrí a nombres famosos, algunos históricos (Gandhi, Martin Luther King, Nelson Mandela, Juana de Arco) y otros de fantasía (Robinson Crusoe). Luego de conocer sus historias y evaluar alguna enseñanza de ellos, realizamos todos juntos un Curriculum Vitae de cada uno. Casi cada clase fue finalizada con el Curriculum Vitae de un personaje, muchas veces con datos inventados y hasta graciosos, como inventar el mail o Instagram de Juana de Arco. La repetición llevó a que asimilen los datos que se deben colocar en este documento y al final de la cursada se pidió el CV de ellos mismos. Estimo que es una herramienta muy útil para su futura inserción en el campo laboral.

Utilizar la mente es un recurso para acercarse a la libertad en este contexto de encierro. Un día apareció la pregunta: “¿Dónde estamos?” “En Buenos Aires, Profe”, fue la respuesta. Y ahí pudimos seguir avanzando: estamos en un país, en un continente, en un planeta, en un sistema solar, en una galaxia. De pronto, no se hizo esperar la cuota de humor: “No, Profe, estamos en Canadá”, ante mi asombro le pregunté “¿Cómo es eso?” “Sí Profe, en cana ..., en Canadá”.

Reflexiones

Sin duda la educación es transformadora, transformadora de la persona, brinda elementos para pensar el mundo, sin importar el ámbito donde se desarrolle la transmisión la enseñanza. En estos contextos especiales es necesario una pedagogía especial, como se dijo, especialmente creativa, receptiva y contenedora. Creando canales de comunicación y ámbitos de confianza donde el alumno pueda desarrollar su potencial.

Aquellos preconceptos, prejuicios y miedos previos a mi primera clase, se esfumaron y resultaron ser falsos. El potencial humano se presenta vibrante frente al educador. No existe diferencia con otros ámbitos de enseñanza. Se siente palmariamente el hecho que el que enseña es quien más aprende, se vive la construcción conjunta del aprendizaje. La actitud del educador es fundamental en este momento, se requiere una postura paciente, consciente, creativa y respetuosa de la libertad, de los momentos y los estados de los alumnos que se encuentran en esta situación.

La enseñanza de los temas jurídicos es un campo apto para desarrollar un sin número de variantes para reflexionar sobre los temas de la organización jurídica de la sociedad, sobre sus valores y principalmente, sobre el respeto. Eso lo da la educación. Sin tener la pueril esperanza que van a cambiar porque estudian o porque conozcan algunos datos o fechas, sino respetando la libertad de cada uno de decidir su propia vida, la función del educador es proveer ese andamio.

Cada clase es una oportunidad para que ellos adquieran un elemento más para evaluar y luego poder decidir, para que ellos puedan ver nuevas posibilidades.

Siendo el objetivo de esta jornada compartir reflexiones académicas sobre metodologías y experiencias de enseñanza de asignaturas jurídicas en distintos contextos modalidades y niveles educativos, me he tomado el atrevimiento de contar mi experiencia que sin duda se encuadra en más de una teoría psicológica y pedagógica, o no, pero que me lleva a disfrutar cada clase.

Si bien esta ponencia puede ser bastante descriptiva de las experiencias vividas como educador en contexto de encierro para adolescentes, y la propuesta aquí es traer reflexiones académicas, dejo tal eximia tarea a los especialistas en el tema educativo. Solamente me permito compartir el

sentimiento de comprobar que la noble, verdadera, creadora y fructuosa (para el educador, por lo menos) acción de educar es verdaderamente transformadora de la persona humana.

Fernando José Ferro

Abogado

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires

ferjferro@gmail.com

Notas:

(1) Régimen penal de la Minoridad, 25 de agosto de 1980 y su modificatoria Decreto- Ley 22.803 del 5 de mayo de 1983.

(2) Conforme el decreto 22.278, los menores de 16 años no son punibles, con lo cual no puede ser perseguido penalmente. No obstante, si el juez considera que se encuentra en peligro material o moral puede disponer de él/ ella y en ese contexto, por una falaz protección, lo puede privar de libertad. Por otro lado, los mayores de 16 años, también son sometidos a una situación irregular dado que pueden ser perseguidos penalmente, pero no se les aplica sanción sino hasta después de alcanzada la mayoría de edad, siempre que a impresión del juez la pena sea necesaria. En este caso, no solo queda a discrecionalidad del juez la imposición de una condena, sino que además, se lo juzga y condena como un adulto por un hecho que cometió siendo menor de edad vulnerando todos los principios y estándares en la materia.

(3) GOFFMAN, Erwin (1984): Internados. Buenos Aires: Amorrortu.

(4) FOUCAULT, Michel (1998): Vigilar y castigar. Madrid: Siglo XXI.

(5) FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.-

Aporte mínimo de una experiencia pedagógica.

Figueredo Fernando Nicolás

“...no hay que confundir los medios con el fin y los medios útiles para el pensamiento con el pensamiento mismo.”

Jean Guitton⁹

1. Introducción

Cuando pensé en presentar esta ponencia no estaba seguro sobre qué escribir, tenía la sensación de no tener nada importante que decir, sentía el síndrome de la hoja en blanco. Es muy común en nuestra profesión que escribamos a pedido o instancia de otros, al hacer una demanda, contestar un traslado, hacer un dictamen, proyecto o incluso un discurso. Ponemos en marcha todo un aparato argumentativo que hemos aprendido a utilizar.

En este caso, expondré algunas ideas que surgen de las enseñanzas que, de forma aluvial, recibí de mis maestros en esta facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Esas generosas, sabias y geniales experiencias de aquellos Profesores que no solo enseñan derecho, sino el aprecio por la vida, la amistad, el afecto, y que generalmente no pueden ser puestas en una cita bibliográfica¹⁰.

Esta aproximación, se realiza a partir de esas sensaciones, sin pretensiones científicas. Lo que más me sorprendió de los profesores que admiro es su sencillez y pasión que transmiten y con la que se comprometen con la materia y los estudiantes¹¹. Cada uno a su modo trata de transmitir el conocimiento y las experiencias propias, incluso yendo más allá de lo que idealmente uno se representa al ingresar a la carrera de Derecho, de lo que es un profesor de derecho¹².

En esa línea intentaré exponer una imagen que se me cruzó al pensar en las sensaciones que tuve en mi paso por la facultad como alumno y en esta etapa del otro lado del mostrador. Voy a plantear, a modo de ejemplo dos imágenes ideales, sin que ello implique una crítica o pretenda ser una modelo de aplicación pura. Estas reflexiones se exponen en clave de la complejidad, interpretarse en términos relativos y destinadas a modular y encontrar equilibrios. El Derecho, es mucho más que la ley, es un arte¹³ y por tanto debemos apuntar a guiar la obtención de las herramientas necesarias para ejercer una disciplina dinámica que principalmente tiende a resolver los conflictos de una compleja sociedad.

2. Enfoques

Imaginamos a los fines didácticos dos tipos de escenarios alternativos que se presentamos a los alumnos a la hora de asistir a un curso: a) que suban a un “Colectivo” o b) que formen parte de un “Pelotón de ciclistas”.

⁹ Guitton, Jean (2000), Nuevo arte de pensar. Ediciones Encuentro. Madrid.

¹⁰ Mis recordados e inspiradores maestros en la facultad: Fernando L. Sabsay, Enrique N. Zuleta Puceiro, Osvaldo F. Pitrau, Juan A. Seda, Héctor Sandler, Carlos Floria, Eduardo R. Conesa, Victoria Masri, Roberto Bloch, Remo F. Entelman, Haydee Montes.

¹¹ Ver el interesante libro: Michael Hunter Schartz, Gerry F. Hess, Sophie M. Sparrow (2018) ¿Que hacen los mejores profesores de derecho? Universidad de Palermo. Buenos Aires.

¹² Ver: Pitrau Osvaldo, Rolleri Gabriel (2017), Casos de derecho sucesorio. Astrea. Buenos Aires.

¹³ Ver: Bandieri, Luis M. (2007), La formación plenaria del abogado. EDUCA. Buenos Aires.

a) Nos subimos a un colectivo que nos lleva de un punto a otro. Cada alumno puede elegir cuál tomar, pero cuando sube hay un señor que está sentado al volante. Una vez que se cierra la puerta y se pone en marcha, en general la dinámica de este modelo consiste en llevar el curso hasta el destino final, con una mirada de tendencia estática, enfocada del punto de vista del conductor, que naturalmente está más atento en el camino, para no chocar, que en los pasajeros. Puede ser que el viaje contemple algunas paradas para realizar una visita guiada, pero la infraestructura limita las posibilidades, ya que hay lugares donde el colectivo no podrá parar o no podrá transitar. Llegado el caso algunos pasajeros podrán bajarse o si se demoran en la parada serán dejados en el camino. Al final del viaje cada pasajero sacará sus propias conclusiones y bajará del colectivo para buscar otro destino.

b) Decidimos formar parte de pelotón de ciclistas. En este caso, tenemos un objetivo y alguien que nos guía por el camino, que puede tener como punto de referencia una banderilla. Quien encabeza el pelotón, al igual que el chofer, sabe el camino y donde debe llegar. Todos saben dónde van, pero para llegar a ese lugar cada uno deberá poner una cuota mayor de esfuerzo para no perder al líder con la bandera. Esto genera un vínculo diferente, puesto que el ciclista debe estar más pendiente del pelotón y de tratar de llegar. Es decir que el ritmo depende mucho más del conjunto que del líder. Al ningún líder le gusta llegar solo a la meta. Cada ciclista, luego de llegar a la meta agarrará su bicicleta y encarará nuevos rumbos.

En el siguiente cuadro, identifico algunas imágenes que dan cuenta de los extremos a los que puede conducir cada uno de los enfoques:

ENFOQUE	COLECTIVO	PELTON DE CICLISTAS
Rol docente	Automático	Proactivo
Recursos el alumno	No requiere utilizar sus conocimientos previos	Requiere utilizar su saber previo
Disposición	Recibir	Acompañar
Conducción	Uno/Chofer	Todos/Cada ciclista
Referencia	Única	Múltiple
Conjunto	Inescindible	Separable
Ritmo	Uniforme	Variado
Camino	Obligatorio/Único	Optativo
Tendencia	Dogmatismo/Repetición	Pluralismo
Competencia buscada	Adaptación/	Creatividad
Continuidad	Mecánica/Automática	Consciente
Esfuerzo	Individual	Común/Solidario
Evaluación	Global	Segmentada
Contenidos	Reiterados	Personalizados
Atención	Focalizada	Empática

Patrón	Autoritario	Democrático
Resultado	Industrial	Artístico
Peligros	Choque	Caída individual o grupal

3.- Observaciones

Las observaciones que surgen del cuadro expuesto, apuntan a señalar las diferencias entre cada de enfoque, sin que ello implique descalificar las bondades de cada uno de los medios y la utilidad de utilizarlos dependiendo las circunstancias de cada curso.

En cuanto al rol docente, en ambos casos es vital. El riesgo de caer en una automaticidad se puede dar más frecuentemente en el caso de la clase tipo “colectivo”, puesto que se requiere de gran destreza y conocimiento para poder encarar una clase de tipo magistral sosteniendo la atención en todo momento. Por tal motivo resulta más adecuado, especialmente para profesores noveles, evitar esta herramienta como medio único de presentar los contenidos en un curso, puesto que se observa la tendencia a repetir los textos o lecciones dadas por otros, sin promover el pensamiento crítico.

La proactividad se da de forma más natural en el caso de una clase donde todos participan y tienen rienda de los caminos que se pueden transitar. El rol del profesor guía es importante y también requiere de gran pericia, pero por las características del dictado, naturalmente el profesor debe ser más proactivo y estar más atento.

En cuanto a los recursos del alumno, en el de la clase magistral, la tendencia del alumno es confiar en que le van a dar todo el contenido, que no hace falta bucear en otros horizontes para cumplir y aprobar la materia, manteniéndose en su zona de confort. En el otro enfoque necesariamente se requiere el esfuerzo de los participantes del curso para que vayan construyendo el conocimiento sobre su propio conocimiento, promoviendo el pensamiento crítico y pedalear poder avanzar. Es por ello que en un modelo los alumnos están más dispuestos a recibir la lección y en el otro tienen más incentivo a acompañar el proceso.

Si asumimos que el único que conduce será el chofer, ninguno de los otros pasajeros necesita saber ni tiene incentivo para aprender a manejar. En el caso de los ciclistas, es necesario un conocimiento previo, o al menos adquirir rápidamente la habilidad de hacer equilibrio y comenzar a pedalear para poder acompañar al pelotón.

En un curso que depende de una referencia única que tiene la experiencia y la habitualidad de conducir, resulta natural que si alguien se duerme o se baja y el colectivo arranca, no hay forma de recuperar lo perdido o volver a subir. Por el contrario, cuando hay un profesor o líder del pelotón que lleva la bandera, los estudiantes saben que, pedaleando, incluso si pierden de vista al líder, pueden contar con la referencia de los que van adelante y así llegar a destino. El liderazgo se derrama y va dejando rastros que activan la solidaridad.

Los que están arriba del colectivo saben que si están todos juntos van a llegar a destino, solo les queda no perder su lugar ni bajar del colectivo. En cambio, para el otro caso planteado, el conjunto admite ciertas demoras y separaciones, y la posibilidad de retomar el pelotón. No depende solamente de la voluntad del chofer sino de cada uno que va pedaleando y buscando su posición en el grupo para llegar a la meta.

El chofer impone el ritmo, la velocidad y el camino que va a transitar, no hay mucha opción de ver otras realidades. Los ciclistas siguen al líder, pero también tienen alternativas para tomar otro ritmo sin perder de vista el pelotón. Así en colectivo, el recorrido o el camino que se sigue es único, no hay muchas posibilidades de dar opciones o perspectivas. Para los ciclistas existe la posibilidad de

contar con opciones y alternativas, segmentando los intereses por ejemplo para los que les gustan las llanuras y para los que prefieren las pendientes, rutas de asfalto o caminos de tierra.

La tendencia en un caso es al dogmatismo o la repetición, por un lado, porque el chofer se acostumbra al camino y a la rutina, y por otro los pasajeros no pueden torcer el destino del autobús, en ciertos casos la ruta se hace reiterativa, no hay sorpresa y pierden la atención e incentivo para modificar la situación dando el espacio ideal para una siesta. La tendencia de un pelotón diverso donde todos deben manjar para mantener el rumbo y pedalear para no perder el ritmo, genera condiciones para mantener la atención y evitar situaciones somnolientas que para un ciclista tienen dolorosas consecuencias.

En el colectivo hay un clima de adaptación, no es mucho lo que se puede hacer cuando se va a alta velocidad y el chofer está concentrado en la ruta para no chocar; cuestiones de prudencia desincentivan a los pasajeros atentos que solo les queda adaptarse a lo que hay. En un grupo de ciclistas se busca sacar de ellos la mayor creatividad para llegar a la meta, pasar los obstáculos y los caminos difíciles. Las destrezas y competencias de cada uno se ponen a prueba.

La continuidad en un colectivo es automática o mecánica, no se requiere de mayores acciones para poder seguir en el curso, se sabe que haciendo lo correcto (aunque sea por imitación) se llegará a destino. En el otro caso se requiere de una conciencia para seguir a los otros y para conocer las propias habilidades o limitaciones que permitan hacer el esfuerzo necesario para cumplir con el objetivo.

En ambos casos el esfuerzo es individual, pero en un grupo de ciclistas hay un factor común que los compromete a llegar a todos, empatizar, reforzar lazos de solidaridad y saber que en determinadas circunstancias llevar el mismo ritmo es mejor para todos.

Para el proceso de evaluación, en el colectivo, al estar estructurado, hay una tendencia a la uniformidad, no hay muchas maneras de interactuar con los alumnos, conocer sus intereses y evaluar el aprendizaje relevante para cada personalidad. Las características individuales de quienes van pedaleando se pueden observar y medir casi continuamente, se nota el interés, aunque los resultados esperados por el líder no sean los mejores. Así, existe la posibilidad de evaluar según la capacidad de cada uno de los alumnos y sus particularidades.

En ambos casos se evalúa el logro del objetivo que es llegar al final del viaje. En el segundo caso, además, se tiene la posibilidad de personalizar la evaluación de esos objetivos según las capacidades y destrezas demostradas por cada alumno.

En un caso la atención siempre está enfocada en el chofer y su marcha por el camino elegido, dependerá del paisaje que nos quiera mostrar. En el otro la atención requiere además de empatía, para sostener el incentivo y evitar el abandono de alguno de los participantes.

Existe una tendencia a que el chofer sienta la tentación de comportarse de forma autoritaria cuando ve que las cosas no van de la forma que espera o simplemente dependiendo de su humor. En el otro caso el patrón de conducta es mucho más democrático, consensuado, puesto que el grupo para llegar al objetivo necesita de un estado de bienestar que solo la comunicación y el consenso puede brindar.

En un caso la tendencia es a obtener resultados industriales, uniformes, donde se busca que el alumno repita los contenidos o aplique los procedimientos de la forma enseñada. En el otro, lo que se promueve es el desarrollo de las propias capacidades y la creatividad para manejar las herramientas de la forma adecuada, por ejemplo, pedalear mejor, aprender a realizar saltos, aprovechar las ventajas aerodinámicas de una formación, dependiendo del objetivo pedagógico. Así el alumno contará con las herramientas para combinar y crear soluciones a la medida de los problemas que le presenten.

En un colectivo, el peligro es una colisión cuyo único responsable es el chofer, con consecuencias para todos los pasajeros. En el pelotón, una caída del líder, si bien puede provocar la

del pelotón, existe la posibilidad de que sea individual, y además siempre podrán ayudar a levantarse y seguir la marcha.

Podemos agregar un último detalle referido a la eficiencia de cada una de las clases. Un colectivo por sus características propias tiene una mayor resistencia al aire, y para avanzar a mayor velocidad necesita utilizar más energía para lograr para quebrar la resistencia de la superficie de rozamiento¹⁴. En el caso de un pelotón de ciclistas, si bien el esfuerzo es individual, existen técnicas¹⁵ que hacen más eficiente el esfuerzo del pelotón, llegando a optimizarlo exponencialmente en beneficio del conjunto¹⁶.

4.- Conclusión.

Estar al frente de un curso implica no sólo una responsabilidad muy importante para la formación de las competencias de los futuros profesionales del derecho vinculada a la sabiduría, sino una responsabilidad moral vinculada a la formación de lazos de afecto y amistad relacionados con la solidaridad y el bien común.

El alumno es lo más importante, es el foco de nuestra labor. Ser conscientes de que “cuanto más sabemos, menos sabemos”¹⁷, significa evitar la construcción de oráculos y actitudes dogmáticas.

El cambio social de los paradigmas de legitimación influye en la forma en que se ejerce la profesión. La complejidad en la era de la globalización y la información, más que unir ha fragmentado los sistemas sociales, los particularismos reaccionan a la velocidad y las crisis son cada día más frecuentes. Los sistemas sociales parecen haberse atomizado, redefiniendo luego sus nuevas configuraciones.

Estas situaciones implican la redefinición de problemáticas clásicas que el derecho debe abordar, para conservar los logros de las luchas por la igualdad y el bienestar general. En este contexto resulta fundamental servirse de perspectivas interdisciplinarias, integrando todas las herramientas necesarias para entender la complejidad del medio donde el derecho redefine, actúa y cumple sus funciones.

Finalizo este aporte mínimo agradeciendo a mis maestros, grandes profesores que siempre pusieron el foco en sus alumnos y el interés por su desarrollo humano integral.

¹⁴ Francisco Paz, (23/05/22):” Camión resistencia aerodinámica.” Academia del Transportista. Recuperado de: <https://youtu.be/mwEHh8b3Tpc>

¹⁵ The peloton project. Consultado en 29/10/2022. Recuperado en: https://youtu.be/_GCzFNNIFSY

¹⁶ Mohorte, Andrés P. (29/08/2020)“Ciclismo a 54 km/h sin pedalear: la ciencia que explica las propiedades aerodinámicas del pelotón.” Recuperado de : <https://www.xataka.com/investigacion/ciclismo-54-km-h-pedalear-ciencia-que-explica-propiedades-aerodinamicas-peloton-1>

¹⁷ Ver sobre la percepción del conocimiento y el autoconocimiento: Dunning, David A. (2005), Self-insight: roadblocks and detours on the path to knowing thyself. Psychology Press. New York.

Técnicas útiles de la enseñanza del inglés para entornos virtuales en derecho

García Rivera Paola Karina

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 virtuales¹⁸ y otras ya estaban en proceso de desarrollar sus cursos virtuales de forma masiva.¹⁹ 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')²⁰

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

¹⁸ ej. The Open University, <https://www.open.ac.uk/>.

¹⁹ ej. Harvard Online Courses, <https://online-learning.harvard.edu/subject/education-teaching>.

²⁰ British Council, <https://www.teachingenglish.org.uk/article/total-physical-response-tp>.

física total' se enfoca en la enseñanza de un segundo idioma en niveles primarios, pero no necesariamente se limita a ésta.²¹

ICC ('Intercultural Communicative Competence')²²

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.ⁱ

CCQ ('Concept Checking Question') & ICQ ('Instruction Checking Questions')ⁱⁱ

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')ⁱⁱⁱ

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

²¹ Orlando (2011)

²² British Council, <https://www.teachingenglish.org.uk/article/intercultural-communicative-competence>.

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 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')*^{iv}**

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 distensión 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 va 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

Las consignas retóricas y su potencial

Lado Jara Mirta Carolina

Abstract

El presente trabajo tiene como objetivo presentar un abordaje de la comprensión lectora y el análisis de propuestas académicas de educación superior. Definida ésta por la excelencia académica y por una política pública de corte global en las consideraciones de la Unesco y la III Conferencia: proponemos vincular las metas desde lo macro social, y analizarlas desde la pedagogía universitaria y el contexto aula.

Sus prácticas requieren de la construcción de consignas en el aprendizaje del Derecho. Cuando se trata de facilitar el proceso de apropiación del conocimiento, la responsabilidad exige conocer procesos, operaciones cognitivas, en un minucioso panorama, para comprender por separado, la integridad el fenómeno. En este trabajo, nos centramos en la pregunta sobre qué elementos intervienen en la estructuración de la labor del alumno, frente a las instrucciones educativas? ¿Qué implicancias en las dimensiones, comunicativas, valorativas pueden inferirse? Presentaremos una descripción del conocimiento que se despliega respecto de los distintos abordajes y enfoques de investigación. Así como los métodos que subyacen en las practicas orientadas a la producción de conocimiento.

Palabras clave: consignas, practicas, procesos, metodología

This paper aims to present an approach to reading comprehension and the analysis of academic proposals for higher education. Defined this by academic excellence and by a global public policy in the considerations of UNESCO and the III Conference: we propose to link the goals from the macro social, and analyze them from the university pedagogy and the classroom context.

Their practices require the construction of slogans in the learning of Law. When it comes to facilitating the process of appropriation of knowledge, responsibility requires knowing processes, cognitive operations, in a detailed overview, to separately understand the integrity of the phenomenon. In this work, we focus on the question about what elements are involved in structuring the student's work, compared to educational instructions? What implications in the dimensions, communicative, evaluative can be inferred? We will present a description of the knowledge that is displayed regarding the different approaches and research approaches. As well as the methods that underlie the practices oriented to the production of knowledge.

Keywords: slogans, practices, processes, methodology

Introducción

Perspectivas globales de la Educación Superior

La Conferencia de Educación Superior que tuvo lugar en Barcelona, España del 19 al 20 de mayo de 2022, estableció dentro de sus pilares fundamentales en punto cuarto, relativo a la Educación superior. Resaltando, *"el derecho a la educación desde un enfoque de derechos humanos, el respeto a la vida y a la dignidad humana, a la igualdad de derechos, a la justicia social, a la diversidad cultural,*

a la solidaridad internacional y a la responsabilidad compartida por un futuro sostenible". La Tercera Conferencia Mundial sobre Educación Superior enfoca su mirada en los sistemas de Educación Superior (normas, políticas, estructuras, partes interesadas) como en las instituciones (universidades, entidades especializadas, redes)^v.

En un mar de problemáticas globales, se encuentra la enseñanza con el desafío de actualizar, formar profesionales más críticos de la realidad y mejorar las herramientas de cada disciplina desde las planificaciones de objetivos. En el paradigma constructivista, el concepto de consigna es un instrumento amplio, una característica pasible de potenciar el conocimiento del alumno, o por el contrario, puede socavarlo, resultando el desgranamiento.

Reconociendo que la excelencia académica se construye en la formación continua y en la reflexión desde las propias prácticas de aprendizaje. En resumen, para una meta de educación más inclusiva, es necesario reflexionar y mejorar las prácticas más implicadas y desprovistas de neutralidad valorativa.

Compromiso en integración de los 17 ODS en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. ODS4: avances, brechas y opciones (rol de la educación superior para mejorar el sistema educativo y la profesión docente)- b) Desarrollo de capacidades para la investigación en las instituciones de educación superior y otros actores. c) Políticas de equidad y distribución equitativa de oportunidades; derecho a la educación superior.

El potencial retórico inexplorado de la consigna/slogan education

Primeramente, nos centramos en definir la consigna, recuerda que *"el lenguaje sirve para comunicar y transmitir"*. Barthés (2003) afirma: *"Los sabios actuales siempre piensan la escritura a partir del lenguaje oral y para ellos, el lenguaje es el lenguaje oral, hablado"* (p. 92).

La idea de la construcción de consignas, nos remite necesariamente a bucear en su misma definición, consigna, como "orden que se da a los subordinados, o que se transmite a otras en una misión". Fórmula breve que se utiliza como expresión de una idea política, ejemplo "las manifestaciones corearon la consigna de "trabajo para todos".

El problema de investigación

Hipótesis, la educación está viviendo/atrayendo una revolución digital y tecnológica de sus métodos de enseñanza y sus prácticas conviven con particulares modelos de enseñanza o formas de aprender. Este reciente fenómeno de las redes, las TICS. Por un lado, nos acerca a lo ventajoso del conocimiento globalizado, ilimitado, inconmensurable, pero a la vez, esta direccionando al estudiante, como sujeto protagonista, y al docente como agente facilitador del aprendizaje a un gran desafío. Ello requiere profundizar en los procesos de comprensión lectora de modo sustantivo. Es una paradoja, en el sentido de pensar que si bien se tiene el conocimiento a la mano de un dispositivo; la práctica de la lectura-escritura, conlleva primero procesos complejos de memoria, cognición y acomodación que requieren de considerable inversión de tiempo.

No debemos recaer en modelos conductistas de pantallas, respuesta Comprendo lo que el expositor quiso transmitir, leer, es un interrogante de interpretación. Existe en casos, de una

desconexión de trabajar entre la construcción de la consigna, el trayecto académico, y lo visto en clase. Esta enunciación, no es taxativa del estudio de grado, sino que se identifica en los ingresos académicos, trayecto y posgrados, especializaciones, es toda área de estudio. Desde una perspectiva institucional comprender la instrucción imperativa y los procesos que intervienen. Un abordaje institucional, va a quedar segmentado, limitado al área curricular, al plan de estudios, cátedra, comisión, tanto cuanto al objeto de conocimiento que se propende a planificar. Un problema común de correspondencia, secuenciación, o separación entre los contenidos y las consignas de trabajo o de evaluación, desembocan en algunas de las veces, en resultados que desembocan en la búsqueda de la calidad académica.

Para la Real Academia Española, (RAE), se adscribe al significado consigna, o contraseña para darse a conocer o tener libre acceso a un lugar. la consigna de un trabajo. Está visto como *“la herramienta con la que cuenta el docente para orientar el esfuerzo cognitivo, y las estrategias de aprendizaje de sus alumnos”*.

Consigna como verbos, conjugación de consignar, imperativo singular de consignar. La consigna, es “una instrucción que plantea el docente y este requiere de una lectura atenta por parte de los alumnos, quien atendiendo a lo solicitado tiene que planificar su respuesta para cumplir satisfactoriamente con una buena respuesta escrita u oral.”

En una lógica opuesta, si nos situamos en el escenario contrario el uso de antónimo, nos referiríamos a “entrega, pase, avances, renders, direcciones, contribuye, da, presenta. renvía, devuelve”. Eventualmente, una interpretación de los antónimos de consigna nos arrojan un dato valioso del proceso; “elogia, confirma, confía, acepta, recibe, recomienda, transmite”

Marco teórico

Las consignas y su claridad

Con independencia de los resultados obtenidos, todo académico, se ha topado con el supuesto de poca claridad en las consignas, o incluso la sensación de no comprender la instrucción.

Ahora bien, contextualizando las practicas, una revisión de artículos recientes sobre la construcción de las consignas, como elemento del proceso enseñanza aprendizaje, (Farstein, R. Anijovich “et. al” Gonzalez 2016)). Señala el autor francés, *Algunas formas de “enseñar” la lectura de instrucciones de Francia La cuestión de entender las instrucciones es fundamental para cualquier profesor. Pero las respuestas a las dificultades de los alumnos no se resuelven sólo mejorando instrucciones (más claridad, explicación en particular). Se trata de establecer una verdadera enseñanza enfoque metodológico, pero también “estratégico”, combinando meta-actividades y formación con los automatismos adecuados, sin oponer nunca estos dos componentes del aprendizaje”*.

Cuando tengas que citar una lista de dioses griegos o cuando te enfrentes a la misma pregunta, cuestiones gramaticales, formuladas de manera similar a lo largo del año, los problemas encontradas para comprender lo que se requiere siguen siendo muy limitadas. Sin embargo, aquí y allá, uno puede encontrar lamentaciones de maestros que encuentran que sus los estudiantes "se precipitaron de cabeza" en las instrucciones, apenas leídas o que decididamente, no entendió la declaración del problema o la redacción de una pregunta en absoluto poco complejo.^{vi}

Se ha definido por que la interpretación de la consigna es una operación intelectual

Desde un enfoque sistémico, se concluye que el concepto se puede expresar como las características o rasgos de los insumos, procesos, resultados y productos educativos que singularizan esa calidad y su distinguo. No obstante, esa aparente neutralidad del concepto, se reconoce el compromiso con la búsqueda sistemática y continua de la excelencia, y que este compromiso con el mejoramiento está implícito en el propósito de la educación. Sin embargo, la calidad requiere un juicio valorativo que viene dado por la evaluación. (Revista iberoamericana de educación. 1999, v. 21, septiembre-diciembre; p. 93-103)

La comprensión lectora es una práctica que subjetivamente abordada, nos orienta a reflexionar sobre las prácticas de enseñanza.

Con el objetivo de reflexionar sobre experiencias de enseñanzas de asignaturas jurídicas en distintos contextos de educación, tanto virtual como presencial, la enseñanza del Derecho se Si puede realizarse con precisión minuciosa, un análisis de la lectura/ escritura del escribiente, como lo enfatiza el autor: "De buen grado creemos que el estado normal de la letra es la minúscula: la mayúscula solamente sería su estado excepcional, enfático, ceremonial" (Barthes, 2003, p. 124)

Aprender, expresar, interpretar e internalizar el Derecho como ciencia social, implica en cierto sentido el abordaje de técnicas de lectura, interpretación, valoración de textos académicos que hacen a la construcción disciplinar simplificada.

Respecto de la lectura escritura

Existe un consenso generalizado entre los docentes, en el sentido de que la lectura fluida es una de las destrezas más importantes a desarrollar en los primeros años de escolaridad. Sin embargo, no existe una definición clara del constructo *fluidez lectora* en el ámbito de la investigación y en el medio escolar que oriente la práctica en este aprendizaje y su evaluación. Mientras algunos especialistas apoyan una definición simple de la fluidez lectora basada en la *velocidad lectora*, otros plantean que la *lectura prosódica*, relacionándola con la lectura expresiva. En este artículo reflexionamos acerca del hecho de que una lectura veloz no siempre es sinónimo de lectura fluida, y que el énfasis que tradicionalmente se ha puesto en la velocidad al leer en las escuelas –un aspecto singular de la lectura fluida-, ha llevado a muchos docentes y alumnos a pensar que leer con fluidez es leer deprisa. Calero, A. (2014). Fluidez Lectora y Evaluación Formativa. *Investigaciones Sobre Lectura*, (1), 33-49. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10940>

Claridad	Orientación/Regulación de la producción	Verbos Capacidad metodológica"	Procesos y dimensiones
Inspiración	concatenación	Operación intelectual	Cognitivo
Confianza	Confusión	Varias interpretaciones	Comunicativo
Secuenciación	Distorsión desconexión	Asombro	Meta cognitivo
Buena redacción sintaxis-semántica	Dificultad de interpretación	Verificación Comprensión	Aprendizaje
Pistas/palabras claves	Hoja en blanco	Memorización	Recuperación de contenidos
Tiempo	Acotado	Saber Hacer	Síntesis multiproceso

razonable			
-----------	--	--	--

Evolución en la comprensión lectora. ¿Qué resultados se espera de la lectura de una consigna?
Figura 1.

Tipos de consignas/interacción comunicativa/evaluación de incorporación al razonamiento jurídico

Preguntas abiertas	Preguntas cerradas	Múltiple Choice	Interpretar párrafos/casos	Procesos/verbos
Inespecificidad del contexto			Habilidades de producción	Repetir
Texto destinatario			lecto-escritura	Evocar
				Razonar
				Pensar
Tipo tradicional	Intercambio comunicativo	Evaluación de proceso	Complejidad	Interacción

Figura 2. Fuente propia

Farstein (2020), agrega la noción de intercambios comunicativos. concluye sobre la interacción en el aula “más allá del acuerdo teórico, es un reto para la investigación captar los modos concretos en que la interacción comunicativa entre docente y alumno en clase estimula u obstaculiza el intercambio cognitivo (Coll y Sánchez, 2008).

Es decir, si bien está ampliamente aceptado el postulado teórico de que el aprendizaje resultaría de un intercambio de significados individuales que tomaría cuerpo y actuaría a través de los intercambios comunicativos (Coll et al., 2008), metodológicamente representa un desafío identificar segmentos concretos de diálogo para analizar esta negociación”.

Orientar el proceso	Consignas Abiertas Habilidades Preguntas Mixtas Preguntas abiertas/ cerradas Párrafos para analizar/	Capacidades Evaluación de proceso/ /resultado Pruebas Choice	Intercambio comunicativo/ comprensión lectora/ Lectura/Escritura Fluidez lectora Lectura Prosódica	Interacción: Intercambio cognitivo /	Alcance de Objetivos prácticas feddback
---------------------	---	---	---	--	---

Figura 3. fuente propia.

El texto como proceso

Laura Pégola (2021) sostiene que “el texto debe ser preciso para una comunicación efectiva y eficaz”. El objetivo del texto científico según los autores, (L. Flowers, John R Hayes (1986) consiste en exponer cierta información, como un hecho comunicativo. El texto académico, aprende la información y demuestra conocerla, hacerla suya, estudiarla exponerla. El abordaje de la comprensión lectora que realizan los estudiantes, es menester el análisis de la interpretación y formación de textos académicos. Es la experiencia académica la fuente de información y retórica en una danza constante hasta la promoción de la asignatura. Enseñar Derecho, conlleva el problema del lenguaje natural como insumo, herramienta y expresión retórica. La vaguedad y ambigüedad, circunstancia que lo hace aún más complejo como lo han desarrollado diversos autores, como Nino y Bobbio. Laura Pégola, desarrolla en su libro, las _El abordaje de la comprensión lectora que realizan los estudiantes, es menester el análisis de la interpretación y formación de textos académicos. En el momento del examen, se espera que el estudiante demuestre destrezas y conocimientos propios del tema como mínimo en un 60 por ciento de la asignatura. Pero ello, no se agota en la evaluación, sino que antecede en la confección del examen como elemento clave. En la búsqueda de los efectos nos preguntamos ¿Qué tipo de consecuencias se busca en el texto? En la obra, “Textos en contexto”, respecto de lo particular de los procesos de lectura y escritura. L Flowers, “et .al” John R, Hayes (1986). Los autores mencionados, describen las cuatro hipótesis que giran en torno a la escritura y el mensaje que el escritor ha querido destacar e informar.

“El propósito, de la comprensión lectora académicas, comprender el significado de lo que se lee, formas diversas de trabajar con el texto, para interactuar con él” (Flowers “et. al” Hayes,1986).

El proceso de composición de textos en Derecho requiere de ser sintético, articulando las acciones de planear, redactar y revisar. Este proceso en los exámenes, ciertamente se ve acotado, el alumno cuenta con tiempo acotado para el proceso de síntesis, a la vez que explora su potencial.

El acto retórico de redacción

La redacción es un proceso dirigido por un objetivo (donde se crea una relación jerárquica entre los contenidos) Para Barthes (2003), la escritura es una práctica no sólo técnica sino una práctica cultural. El texto y su escritura, implica una compleja operación de memoria y diseño como habilidades. El problema de la composición basada en la recuperación, remite a que se consigne lo que se recuerda y no el producto de una reflexión, que exprese por una secuenciación ordenada de saberes previos y saberes internalizados.

Revisión

En esta fase, los escritores se sitúan a evaluar sistemáticamente el cuerpo del texto. Pudiendo admitirse, que cuando escribo, reviso, reproduzco la redacción o a veces eventualmente la interrumpo. Luego se continua con la etapa de control y revisión continua A modo de sistema, el control del proceso creativo del escritor, se experimenta como necesario, para mejorar el escrito académico (Flowers “et Al Hayes,1986) siempre contra el tiempo y las cosas que se hacen sin su colaboración).

Los autores citados afirman, a mi modo de ver, la destacada relevancia de la planificación estratégica, como elemento esencial en la formación jurídica del abogado. Planificar la lectura de un capítulo, el estudio de un tema, la elaboración de un examen; o la redacción de un papel de investigación o

divulgación o libro, asegura un tiempo proactivo de inversión, recompensada con el conocimiento mismo y el dominio del tema.

Planificación de consignas

Algunas pautas de abordaje y construcción

Consignas/Implicancias Dimensiones/análisis	Cognitivo	Lingüístico	Estructural	Comunicativo	Productivo
Abordaje Moro (2006) Formulación y diseño problemático	Lexicológico Argumentar Describir Comparar enumerar	Morfosintáctico Ambigüedad interpretación	Textual Coherencia semántica Cohesión gramatical	Pragmático Elaborar nuevos conocimientos Recuperar adquiridos Operación intelectual	Discursivo Se solicita un relato, pero sin evidencias del género discursivo
Farstein (2014) “La negociación y la interacción en el aula”					negociación
Anijovich, Gonzalez (2020) Describe requisitos de la consignas que elaboran respuestas, reorganizan los conocimientos, resuelven problemáticas.	Proporcional suficiente información	Claridad Especificidad	Prueba de efectividad con no alumnos	Coherente con los contenidos	Evidencias Válidas Correctas

Figura 4. Fuente propia

Anijovich, (2016) Características de una buena consigna Tiene que proporcionar suficiente información. Debe ser clara y específica en lo que requiere que el alumno piense y realice. Una manera de asegurar su claridad es probarla ante personas que no sean alumnos. coherente en relación con los contenidos sobre los que intenta recoger evidencia. válida (apropiada, correcta). En resumen, el repertorio de consignas, se relaciona con el destinatario y el contexto de producción del texto. Traducción el proceso de convertir las ideas en palabras (Vygotsky (1978) , “palabras saturadas de significado).

La enseñanza del Nuevo Código Unificado Civil y Comercial de la Nación y sus instituciones.

La reciente unificación del Código Civil y Comercial de la Nación, operada en agosto de 2015, en vigencia, ha modificado numerosas instituciones del Derecho Privado y fuentes del Derecho Público, recordando que difiere en su aplicación, según se trate el caso de cada tema.

Así se ha destacado la transformación en miras Vélez Sarsfield, un Código de 1821, hacia una unificación en 2015, como lo ha expresado la doctrina: *“La constitucionalización del derecho privado, está presente en todos los capítulos del nuevo Código Unificado, la interrelación del Derecho Privado, con los Derechos Humanos, y así en la transcripción literal del art. 2°. Es muy relevante, la correlación que se realice de capítulos nuevos, modernos que constituyen la más profunda constitucionalización del Derecho Privado con los derechos humanos, a los efectos de la enseñanza aprendizaje en el grado”* (Conferencia de Perfeccionamiento Cód. Civ. y Com. N).

Conclusiones

La construcción de consignas, representa una herramienta indispensable para la elaboración docente en el ámbito universitario.

Cómo reflexión final, se intentó presentar los distintos enfoques estructurados respecto de la construcción de las consignas de enseñanza. Zakhartchouk (1997) sostiene que no pueden cruzarse dos campos, haciendo énfasis en la “capacidad metodológica”. Farstein, por su parte pone de manifiesto sobre la congruencia o incongruencia de la interacción como objetivo central y su aporte enriquecedor. Despertar las competencias metodológicas a desarrollar en la cursada. Desde la propuesta de Anijovich, desde una descripción de las cualidades de precisión y claridad. Sin duda, es un campo de rica exploración, la particularidad de la disciplina. Ciertos autores complejizan el análisis, otros en cambio se van a situar en describir cualidades adjetivas. Otro ejemplo de planificación de la consigna en la resolución de controversias que inspiran un caso práctico. Ejemplifican y conceptualizan los marcos teóricos y metodológicos desde la didáctica a las tareas de aprendizaje

¿Qué dimensión de análisis, puede extraerse de las experiencias de aprendizaje? Allanar el camino del conocimiento y las metodologías para llevarlo a cabo es una labor tan bella como gratificante. A su vez, el conocimiento y su producción siempre es perfectible.

Conferencia sobre el Nuevo Código Civil y Comercial de la Nación Facultad de Derecho Aula Magna. 1° de octubre de 2015. Centro de Graduados de la Facultad de Derecho. UBA.

Arte y enseñanza del Derecho: presentación de resultados cuantitativos de una investigación afincada en UNLaM

Morales Matías Leandro

Introducción

Esta presentación se enmarca en la dirección de un proyecto de investigación radicado en el Departamento de Derecho y Ciencia Política de la UNLaM cuyo título es “El arte como educador sentimental y su vinculación con la enseñanza del Derecho: acceso de la población estudiantil universitaria a las obras artísticas, perspectivas de análisis y estrategias de aplicación didáctica”. Antes de exhibir algunos resultados cuantitativos preliminares, nuestra intención es dar cuenta del marco teórico general. La materia Derecho Político (Teoría del estado en Facultad de Derecho de UBA) es una de las primeras materias que cursan quienes ingresan a la carrera de Abogacía en la Universidad Nacional de la Matanza. Esta materia es central para la introducción de los estudiantes a la rama del derecho público, ya que en gran parte constituye 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 al 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. 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 los estudiantes.

Además de las dificultades en la comprensión de los conceptos centrales y de las ideas políticas de los principales pensadores hemos intuido en el ejercicio de la docencia un divorcio de la población estudiantil respecto al goce, experimentación o consumo (según 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. Nuestra hipótesis es que 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 conformación de un estudiante comprometido con los valores democráticos.

Marco teórico 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 el 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 en el aula. A su vez, Bain (2007) también advierte que los estudiantes “traen paradigmas al aula que dan forma a su construcción de significados” (p. 38). Por nuestra parte, nosotros entendemos que si queremos conmover el mapa cognitivo y emocional de quien estudia, es decir, si queremos que el estudiante pueda 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 y en muchos casos efectivos. La utilización del arte puede ser un camino alternativo que logre igual o mayor efectividad en complemento con los antedichos.

El aprendizaje significativo o profundo pone el foco en la importancia de la motivación para el aprendizaje. 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 los estudiantes encontramos una tensión entre 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 hallamos un condicionante generado por la estructura institucional y social que lo obliga a actuar de determinada forma. Además, muchas veces tanto la elección de la carrera como en el hecho de estar en la universidad son ambas elecciones hechas sin un grado de conciencia suficiente, sino más bien por el condicionamiento de procesos familiares, sociales, etc. Si bien 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 a 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 le interesa, a pesar de que en general tenga un alto reconocimiento social. Pero si efectivamente 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” de su uso (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 los estudiantes más allá del análisis racional tradicional dentro del ámbito 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 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 en varios trabajos “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 al goce artístico como un derecho humano.

La idea de la educación sentimental del 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 dionisíacos (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. Esto incluye el respeto por los derechos y garantías individuales, así como 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 o cualquier otra institución pública o privada) 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 los estudiantes de abogacía se están formando para ejercer su profesión dentro de un orden jurídico democrático, resulta prioritario que posean este entendimiento, tanto racional-formal como emocional-informal, sobre la existencia de sociedades plurales las cuales se sostienen sobre la base conceptual 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, es decir, toda una serie de estímulos intelectuales y emocionales que tengan relevancia para la enseñanza del derecho. Asimismo, como decíamos más arriba, tenemos la intuición de que los estudiantes que mejores herramientas poseen para afrontar la carrera y, por esto mismo, logran la permanencia sin mayor dificultad, son 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 público de educación superior. En última instancia estaríamos frente a la violación del art. 75 inc. 23 de nuestra Constitución Nacional.

Por último, la incorporación del arte para la enseñanza de las asignaturas Derecho Político o Teoría del Estado puede coadyuvar a fortalecer el respeto a 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 existencia permanente. Las obras artísticas tienen un gran potencial para conmover y concientizar sobre los riesgos de la ausencia de la democracia en el pasado y hacia el futuro. Las libertades políticas, civiles y sociales de las cuales goza la ciudadanía a partir de la consolidación de ciertas 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).

Informe de resultados encuesta a estudiantes

En total se realizaron 510 encuestas a estudiantes de distintos turnos (siete comisiones). A partir de los resultados, encontramos que, del universo relevado, un total de 152 personas se definieron como masculinos, mientras que 350 personas se reconocieron como de género femenino. Asimismo, seis personas optaron por no responder a la consulta sobre género y solo dos personas se definieron como no binarias. Este dato nos permite concluir que existe una marcada preminencia del género femenino sobre la población encuestada, ya que esta categoría representa un 69 por ciento del total. A su vez, la edad promedio es de 24 años, aunque encontramos estudiantes muy por encima de esa edad. Respecto al nivel de estudios más alto que haya realizado alguien dentro del entorno familiar cercano, la categoría más seleccionada es “secundario completo”, representando un 30 por ciento del total. Si bien un porcentaje de 18 por ciento eligió terciario y universitario incompleto, y un 14,5 por ciento la opción terciario completo, es decir, un total de 32,5 por ciento han tenido a alguien de la familia cursando estudios superiores, **solo el 18,6 por ciento posee un miembro de la familia con título universitario** y un 4 por ciento con título de posgrado. Esto refleja una tendencia marcada del fenómeno llamado comúnmente “**primera generación de universitarios**”, la cual en este caso estaría comprendida por el **77, 4 por ciento**. En el extremo inferior, el 15,5 por ciento refirió que el nivel más alto alcanzado fue secundaria incompleta (10,2%), primaria completa (4,1%) y primaria incompleta (1,16%).

En relación con el origen escolar de los estudiantes, encontramos una leve preminencia de personas que cursaron la escuela media en el sector privado (59%). También observamos una mayoría de estudiantes (el 59%) que concluyó estos estudios hace tres años o menos. Una gran mayoría, casi el 90 por ciento, refiere a que no repitió ningún curso durante la escolarización media. Sin embargo, el 24,3% finalizó la secundaria hace ocho años o más. Respecto a la experiencia universitaria, para el 72,5 % de los encuestados es la primera experiencia en la educación superior. De aquellos que cursaron un estudio terciario o universitario (25,5%), el 26,4% lo hizo en UNLaM, mientras que idéntico porcentaje lo hizo en terciarios/profesorados públicos, mientras que en la UBA cursó el 11,2% y en otras universidades nacionales el 6,4%. Solo el 29,6 % cursó en instituciones privadas, las cuales incluyen a la Universidad de Morón (4%), otras universidades privadas (12%) y terciarios/profesorados privados (13,6%). Sobre este universo de estudiantes con experiencia previa, el 44% concluyó estos estudios superiores. Estos estudios previos se vinculan con la carrera en el 35 por ciento de los casos.

Respecto a la elección de la UNLaM como lugar para realizar estudios universitarios, dimos a los

encuestados la posibilidad de elegir tres motivos entre once posibles, jerarquizándolos por orden de importancia. Aquí percibimos una marcada preminencia en los siguientes motivos: en primer lugar, la universidad fue elegida por **su prestigio y calidad académica (190 veces 1ra opción, 102 veces 2da opción, 47 3ra opción, total 339 veces)**; en segundo lugar, estuvo motivado por **la cercanía a la casa o trabajo de los estudiantes (114 veces 1ra opción, 81 veces 2da opción, 73 3ra opción, total 268 veces)**; y en tercero, el hecho de que es **una universidad no arancelada (93 veces 1ra opción, 105 veces 2da opción, 102 3ra opción, total 300 veces)**. Como decíamos, estas tres causas se destacaron con claridad dentro de once opciones posibles que incluían, entre otras, por no exige un CBC, recomendaciones de terceros, ofrece horarios compatibles con mi trabajo, porque tengo parientes cercanos que son egresados, por las actividades curriculares. La UNLaM posee un sistema de ingreso restrictivo que está compuesto por un curso de ingreso que consta de tres materias de acuerdo con la carrera elegida. A su vez, cada una de estas materias posee un examen al final de su cursada, de manera que estas tres notas se multiplican y se suman para dar un puntaje determinado. Dicho puntaje debe alcanzar o estar por encima de un límite o umbral cuantitativo para que el estudiante pueda ingresar a la carrera de grado. En el caso de Abogacía, por ejemplo, se inscriben un total aproximado de 3000 aspirantes para ingresar el primer cuatrimestre, de los cuales alcanzan el umbral, es decir, entran al primer año, un promedio de menos de 1000 personas. Esto da un aproximado de éxito en el ingreso del 30 por ciento. Cuando les preguntamos a los estudiantes - que ya están cursando la carrera - si habían aprobado este curso de ingreso de tres materias en su primer intento, un total del 65,5 por ciento respondió afirmativamente. Si a esto le sumamos los que ingresaron por el sistema de mejor promedio (2%), el restante 32,5% tuvo que intentar más de una vez hasta alcanzar el puntaje requerido por el umbral de ingreso. Sin embargo, solo la mitad de los encuestados encontró que el sistema de ingreso es medianamente difícil, algo difícil o muy difícil.

Les consultamos a los estudiantes si poseían una biblioteca personal o familiar con más de 50 libros físicos y encontramos que el 38 por ciento contestó afirmativamente, por lo cual, el 62 % no posee esta cantidad de libros disponibles en su ámbito doméstico. Entendemos que este dato implica una considerable mayoría de personas que no tienen acceso al libro como bien cultural, una cuestión central y de importancia, más si tenemos en cuenta que son estudiantes universitarios. De quienes sí poseen una biblioteca de más de 50 libros, el 72 por ciento la tiene desde su infancia, lo cual implica haber “heredado” esa práctica social cultural de la lectura de su familia de origen junto con otros bienes culturales. Asimismo, el 26,5 % refirió haber leído ninguno o un libro por año durante su adolescencia, una mayoría del 40 por ciento dijo haber leído 2 a 3 libros en ese periodo, mientras que el 19 por ciento respondió 4 a 6 y el 14,5 % 7 o más. Cuando les preguntamos dónde consiguieron los libros que leyeron en los últimos cinco años, lo cual incluía más de un lugar posible, hallamos que solo el 3 % los adquirió en bibliotecas públicas. Como podemos observar, la práctica de tomar prestados libros de estas instituciones no es habitual en la población relevada. Si pensamos en la gratuidad del acceso a libros, tal vez esto se subsane con la obtención del ejemplar en versión digital en internet, ya que el 42 por ciento refirió haberlo hecho. A su vez, podemos contrastar el dato del tres por ciento recién compartido con un 94 % que respondió que nunca utilizó la biblioteca de la UNLaM para leer libros ajenos a la carrera de estudio. Asimismo, aquí vemos una cuestión destacable, ya que el 76 por ciento dijo que sí lo haría o que probablemente utilizaría la biblioteca de la UNLaM para proveerse de libros de otras temáticas, en particular de literatura. Esto nos hace pensar que la biblioteca pública de la UNLaM podría tener programas que acerquen a los estudiantes a lecturas por fuera de las materias programáticas. Incluso, los docentes en sus clases podrían sugerir esta posibilidad. Respecto al hábito de lectura la mayoría de quienes reconocieron tener esta práctica refirieron haberla incorporado en el ámbito familiar, mientras que una primera minoría lo hizo en el ámbito escolar. Aquí vemos la importancia de la asunción de conductas por imitación o inspiración del entorno más cercano. La asistencia al teatro no es una práctica habitual en la

población relevada, ya que el 82 por ciento nunca asistió en el último año. En cambio, cuando preguntamos cuántas películas habían visto en el último año, la mayoría vio cinco o más (65%), mientras que la opción de 2 o 4 películas alcanzó un porcentaje de 25 por ciento. Una importante mayoría dijo prestarle bastante o mucha atención a las letras de las canciones, lo cual muestra un interés por el contenido literario dentro de la música como expresión cultural. Respecto a lo que podríamos denominar “alta cultura”, un 67 por ciento respondió que no acostumbra a disfrutar de cuadros o esculturas de artistas pasados o contemporáneos. En relación con la minoría que respondió afirmativamente a esta consulta, la mayoría se distribuyó entre museos presenciales o instancias virtuales en igual proporción.

En relación con eventos culturales gratuitos, un 44 % concurre a recitales musicales, mientras que el 12 % asiste a ferias de libros y solo el 5 % a obras de teatro o presentaciones de bailes, danzas, el 3 por ciento visita edificios históricos y el 2 % a proyecciones públicas de películas o documentales. Una considerable cantidad de encuestados, el 33 %, no concurre a ningún evento cultural gratuito.

Breve consideración final

No quisimos aquí ahondar en el análisis de estos resultados debido a la limitación de espacio y porque, además, esta encuesta fue complementada por distintas técnicas cualitativas de investigación como entrevistas, grupos focales, etc. Sin embargo, podemos adelantar que en el cruce de datos percibimos con claridad que los estudiantes con un hábito de lectura considerable habían respondido que el curso de ingreso era de fácil abordaje y que pudieron superarlo en el primer intento.

Con esta breve presentación de algunos datos cuantitativos relevados, y el marco teórico de análisis, 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). 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.

Rorty (2000a) ambiciona para los estadounidenses, aunque este deseo puede ampliarse al mundo de seguir el camino democrático, que arribe en el futuro el “ciudadano de una democracia completa que todavía está por llegar” (p. 86-87). La educación sentimental deberá ser una de las estrategias para la formación de las personas que puedan construir y vivir esta democracia. A través de este proceso formativo Rorty (1998a) tiene en mente la posibilidad de propiciar “una mayor diversidad de individuos; individuos más amplios, más plenos, más imaginativos y audaces” (p. 30). Es así por lo que tanto en su rol como docente, como en su faceta de intelectual, se propone una tarea moral - aunque no moralista - que en términos prácticos persigue la ampliación de la comunidad moral; un “nosotros” que comparta las mismas esperanzas hacia el futuro. En su propuesta, el eje de este objetivo está puesto en la esperanza por sobre la certeza. La esperanza de la proliferación de sociedades en donde la humillación de las personas no sea posible. El derecho es una herramienta muy útil para evitar que esto último suceda, ampliando aquello que abarca y define con el propósito de proteger a los derechos humanos y, de este modo, achicar el margen de las posibles arbitrariedades o los abusos de una persona por sobre otra.

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?", en *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.

Caja de herramientas didácticas: aprender haciendo

Porras Mendoza María Patricia

Resumen:

La competitividad y globalización actual del mundo también incide en la práctica jurídica, imponiendo nuevas tecnologías e innovación en la forma de enseñar el derecho, de manera tal que ésta le sirva a los futuros abogados para desarrollar habilidades, competencias y destrezas a partir de la articulación de los componentes de formación y de práctica con las exigencias legales y reglamentarias en términos de competencias e idoneidad de los estudiantes de derecho. Por tanto, se hacen necesarios otros tipos de herramientas de didáctica jurídica que propendan por reforzar la calidad educativa y que aporten a la adaptación en la dinámica del mercado laboral. Esta ponencia se deriva de los avances de la investigación doctoral que actualmente adelanto en enseñanza práctica del derecho y como continuidad de lo debatido en otras oportunidades sobre mi reflexión y experiencia como una docente que apuesta por una perspectiva propositiva de la didáctica jurídica para su labor de enseñanza, a través de una actividad denominada la caja de herramientas didácticas, en la cual los estudiantes aprenden haciendo.

Palabras clave: autonomía universitaria, didáctica jurídica, enseñanza del derecho.

Introducción

Para iniciar esta ponencia fue fundamental el contenido de la invitación a estas Jornadas: *“compartir reflexiones académicas sobre metodologías y experiencias de enseñanza de asignaturas jurídicas en distintos contextos, modalidades y niveles educativos”*. Por ello, intervendré haciendo unas breves anotaciones a partir de mi reflexión y experiencia como docente de carrera en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Cartagena, Colombia, institución pública de educación superior, autónoma, creada en 1827 por un decreto del general Simón Bolívar.

Actualmente, imparto una asignatura del componente obligatorio denominada Consultorio Jurídico, muy parecida al Práctico, a través de la cual los estudiantes articulan la teoría con la práctica prestando un servicio social obligatorio.

En Colombia, la autonomía universitaria implica que cada programa desarrolla sus contenidos curriculares de acuerdo con su Proyecto Educativo Institucional²³ (PEI) y el Proyecto Educativo del Programa (PEP) específico, con lo cual ninguna universidad tiene un plan de estudios igual a otra en la misma carrera, aunque coincidan en algunos contenidos del componente obligatorio. Cada profesor es autónomo en su asignatura y responsable, en solitario, del contenido de su materia sin comisiones de trabajo.

La Universidad de Cartagena ha acogido en sus políticas institucionales unos lineamientos pedagógicos²⁴ centrados en el aprendizaje, que buscan el desarrollo de competencias en el ser humano y en sus diferentes dimensiones (profesional, personal, social, científica, política y ciudadana), a través de estrategias pedagógicas y didácticas.

Indudablemente, la articulación de los componentes de formación y de práctica con las exigencias de competencias e idoneidad del estudiante determina la forma en la que los docentes realizamos la planeación y desarrollo de la asignatura desde la didáctica especial del derecho. Debemos entender que la realidad actual de los estudiantes no solo implica escenarios diferentes y modalidades distintas para impartir el proceso enseñanza aprendizaje, sino que va de la mano de bajos niveles

²³ Acuerdo 15 de 2019, Consejo Superior de la Universidad de Cartagena.

²⁴ Acuerdo 20 de 2020, Consejo Superior de la Universidad de Cartagena.

pensamiento crítico, deficientes hábitos de estudio, una disminución en las habilidades de lectoescritura, en especial exacerbado por el uso exagerado de las TIC.

Aunado a ello encontramos requerimientos legales, reglamentarios e institucionales para la formación y graduación de los estudiantes de derecho, que también imponen otro tipo de herramientas de didáctica jurídica relacionadas con contenidos curriculares, escenarios de práctica, competencias e idoneidad.

En efecto, los estudiantes de derecho y, entre ello, los de la Universidad de Cartagena, tendrán que alcanzar logros que les permitan aprobar la carrera en la modalidad de créditos; requisitos para obtener el título de abogado y habilitaciones para el ejercicio de la profesión en representación de terceros, todo lo cual implica grandes retos a los docentes que tenemos la obligación de ayudarlos a superar tales exigencias.

El primero de esos requerimientos son los resultados de aprendizaje²⁵ entendidos como aquello que se espera que un estudiante conozca, comprenda y sea capaz de hacer al completar su ciclo académico, formulado en términos de conocimientos, habilidades y destrezas. Los resultados de aprendizaje van directamente relacionados con el perfil de egreso (de la universidad y de la carrera), por ello, la Universidad de Cartagena ha adoptado un modelo pedagógico ecléctico que privilegia el aprendizaje basado en competencias, con diversos enfoques de enseñanza aprendizaje centrados bien en el grupo, en el estudiante, en el profesor o en el desempeño (esto es, en los resultados del aprendizaje) o combinado, lo cual trasciende el contenido disciplinar para centrarse en aprendizajes reflexivos y el relacionamiento, inculcando en el estudiante el deseo de poner en práctica su capacidad de aprender a aprender y de despertar su pensamiento crítico para la resolución de problemas.

Luego, encontramos el Examen de estado Saber Pro, exigencia que impone la Ley 1324 de 2009 a los estudiantes que terminan su ciclo universitario como requisito para graduarse. Se evalúan competencias genéricas (lectura crítica, razonamiento cuantitativo, competencias ciudadanas, comunicación escrita e inglés) y competencias específicas según el área de formación de cada carrera.

Por otro lado, a partir de la expedición del decreto Ley 196 de 1971 se crearon los consultorios jurídicos de las Facultades de derecho como una asignatura básica obligatoria que debían cursar y aprobar los estudiantes de los dos últimos años de la carrera desempeñándose como abogados de pobres. En la actualidad, la Ley 2113 de 2021 regula de manera integral el funcionamiento de los consultorios jurídicos definiéndolo como un escenario de aprendizaje práctico para los estudiantes de derecho en el cual adquieren conocimientos y desarrollan competencias habilidades y valores éticos para el ejercicio de la profesión de abogado, bajo la supervisión, guía y coordinación docente, prestando un servicio obligatorio y gratuito de asistencia jurídica a la población beneficiaria de dicho servicio: sujetos de especial protección constitucional; personas naturales que carecen de medios económicos para contratar un abogado; y, personas o grupos que, por circunstancias especiales, se encuentran en situaciones de vulnerabilidad o de indefensión cuando se trate de asuntos íntimamente ligados con tal condición. Los objetivos del consultorio jurídico buscan la formación práctica a partir de casos reales; el acceso a la justicia a través de asesoría jurídica, conciliación extrajudicial en derecho, representación judicial y extrajudicial, pedagogía en derechos y ejercicio del litigio estratégico de interés público en favor de los beneficiarios; la proyección social de la profesión; la innovación jurídica para propiciar conocimiento científico, reflexivo e innovador del derecho y la resolución de conflictos y justicia restaurativa, autocomposición de controversias y convivencia social.

²⁵ Decreto 1075 de 2015, modificado por el decreto 1330 de 2019; Acuerdo 20 de 2020, Consejo Superior de la Universidad de Cartagena.

Aunado a lo anterior, a partir de la Ley 62 y el decreto 2399, ambos de 1928, se hizo obligatorio para optar al título de abogado, que los estudiantes de derecho aprobaran los llamados “exámenes preparatorios” definidos en el decreto 1221 de 1990 como “pruebas de aptitud académica y profesional que habrán de auscultar el criterio y la madurez del estudiante en el manejo y la aplicación del ordenamiento jurídico, por medio de interrogaciones orales o escritas en ramas del derecho determinadas”. Estos exámenes fueron obligatorios hasta la expedición de la Ley 552 de 1990. No obstante, los programas de derecho del país, en desarrollo de su autonomía universitaria, mantuvieron en sus reglamentos internos la exigencia de los exámenes preparatorios como requisitos de grado, conjuntamente con los demás requisitos impuestos por cada Universidad.

Por último, ya titulados como abogados, deben superar otro Examen de estado para determinar su idoneidad y habilitarlos para ejercer la profesión y desarrollar las competencias para el litigio (Ley 1905 de 2018).

Todo ello nos resulta un poco exagerado pero lo cierto es que todo es obligatorio y le impone a los docentes el reto de un proceso de enseñanza aprendizaje permeado por una perspectiva propositiva de la didáctica jurídica o la didáctica especial del derecho, utilizando herramientas que les permitan adquirir y fortalecer competencias habilidades y destrezas para el ejercicio de la profesión pero también para cimentar el amor por su profesión.

La caja de herramientas didácticas

Reflexionando sobre lo anterior, empecé a desarrollar lo que he denominado la “*Caja de herramientas*”, un compendio de talleres, guías prácticas, orientaciones pedagógicas, información, recursos e instrumentos, para acompañar el proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes de derecho de la Universidad de Cartagena a partir de escenarios prácticos del derecho, desarrollando estrategias que les permitan construir el derecho pero también el revés de sus sueños:

Taller de litigación para estudiantes; Juicios simulados; casos simulados; Fotografía jurídica: el derecho en la imagen; Va jugando ...; Lo que nadie me contó en la carrera; El Club de las audiencias; El consultorio responde; La ruta académica; Brigadas jurídicas; Blog jurídico; Cineclub jurídico; Descubriendo el derecho en las redes sociales; Cuánto me enseñaron, cuánto aprendí?; manual del abogado litigante; asesorías permanentes y tutorías; difusión de casos relevantes del Consultorio Jurídico; avisos y enlaces importantes; Universo U; La poesía tiene la palabra; actividades culturales... Y todo lo que se vaya pegando en el camino.

Una vez se van ofertando las actividades, cada estudiante va apuntándose en el taller que considere útil para el aprendizaje y el ejercicio del derecho, agregando a su caja, una nueva herramienta con la que aprendió haciendo.

Ese espacio es de y para los estudiantes, y su principal objetivo es contribuir a la formación integral de los estudiantes de derecho, proporcionándoles espacios de aprendizaje creativo desde la pedagogía activa en los que adquieran conocimientos y desarrollen competencias, habilidades y valores éticos pertinentes para el futuro ejercicio de la profesión de abogado, que les permita ser un abogado reflexivo y crítico, capaz de asesorar, patrocinar y asistir a las personas en la ordenación y desenvolvimiento de sus relaciones jurídicas a través de uno cualquiera de los roles o funciones como servidor público, operador judicial, litigante, asesor o consultor, docente, investigador, conciliador, arbitro, entre otras.

En una Charla con Profesores Latinoamericanos (a la que fui invitada en uno de los módulos de la Carrera Docente en la UBA), me preguntaron *¿cuál es el vínculo entre la incorporación de aspectos prácticos en la enseñanza y el modelo profesional que forma nuestra facultad? ¿es posible pensar una educación práctica disociada de un modelo profesional específico (por ejemplo, el del abogado litigante)?*

Y creo que, en esas preguntas reside el contenido de esta ponencia: Claro que sí es posible

vincular el perfil del egresado que queremos con la enseñanza práctica y con otros roles diferentes al de abogado litigante.

Con o sin pandemia, procuro hacer mucho trabajo en equipo, sobre todo entre estudiantes que no se conocen y procuro motivarlos a crear y redactar casos simulados que luego otro equipo debe resolver previa asignación por sorteo, como si fuera la entidad a la cual va dirigida la petición. Para hacer más amena la clase, el sorteo lo hago a través de cualquiera de los recursos online para simular ruletas, le da al sorteo un ambiente divertido y un aire de transparencia en el que insisto mucho dado que es importante que todos tengan las mismas oportunidades de atender casos reales o simulados en la clase práctica.

Cuando un equipo de estudiantes estudia un caso real o simulado y redacta un concepto sobre el mismo y luego, elabora los textos jurídicos necesarios para materializar la consulta, (derecho de petición, recurso o demanda), se están fortaleciendo competencias y habilidades comunicativas típicas de un abogado asesor o consultor. Pero cuando otro equipo hace las veces de entidad destinataria y debe resolverlo, se fortalecen habilidades y competencias que deben tener los funcionarios públicos; cuando un estudiante hace una pasantía en una entidad pública o en un juzgado, afianzan competencias de operador jurídico; cuando un estudiante es abogado de oficio en un proceso disciplinario o fiscal, fortalecen habilidades en el campo de la instrucción; cuando deben exponer casos en clase y hacer que sus compañeros se involucren y participen en la resolución del caso, ejercen el rol de docente; cada ejemplo puede servir para un rol distinto.

El abogado debe ser un mix de muchas cosas, por eso el docente que es abogado, que tiene formación pedagógica, que ha tenido la oportunidad de ser funcionario público, litigante o investigador, alcanza a ver desde muchas ópticas el mismo ejemplo y le saca provecho de múltiples maneras. El meollo del asunto es cómo ese ejemplo que como docente estoy usando, lo convierto en una herramienta para una u otra finalidad y si, desde los planes de estudio, empiezas a involucrar prácticas pasivas y activas del ejercicio del derecho en todas las asignaturas se privilegia el pensamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas.

Conclusiones

El mundo globalizado y virtual que vivimos nos da la certeza de que la enseñanza del derecho deber ser complementada con oportunidades de experimentación en prácticas tempranas que requieren la formación docente en didáctica jurídica para saber orientar lo que al inicio mencionaba: la articulación de los componentes de formación y de práctica con las exigencias de competencias e idoneidad del estudiante. Es así como, definitivamente, el docente determina cómo planea y ejecuta su clase desde la didáctica especial del derecho, la cual, para Cárdenas Méndez (2007), “es el conjunto de medios, actividades, recursos y procedimientos a través de los cuales se aplica un determinado método de enseñanza del derecho”. Ello, facilita la labor docente y, sobre todo, potencia los resultados de aprendizaje impactando el proceso de enseñanza aprendizaje significativamente, motivando al estudiante a investigar y a interactuar en la comunidad académica, profesional y laboral.

Bibliografía

- CARDENAS MENDEZ, M.E. (2007). Ensayo sobre didácticas y pedagogía jurídica. En CIENFUEGOS SALGADO, D. y MACÍAS VÁZQUEZ, M.C. Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano, La Enseñanza del derecho. (pp. 87-98). México: UNAM.
- Consejo Superior de la Universidad de Cartagena, Acuerdo 15 de 2019.
- Consejo Superior de la Universidad de Cartagena, Acuerdo 20 de 2020.
- Congreso de la República de Colombia, Ley 1324 de 2009.
- Congreso de la República de Colombia, Ley 2113 de 2021.

Congreso de la República de Colombia, Ley 1905 de 2018.

Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1075 de 2015, modificado por el decreto 1330 de 2019.

Educación de adultos en contexto de encierro alternativo: Una propuesta de inclusión

Pretti, Natalia

Palabras clave: EDUCACIÓN – ADULTOS – INCLUSIÓN – ADICCIONES – ENCIERRO

I. Introducción.

Por medio del presente trabajo se propone presentar una experiencia de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Jurídicas en un contexto de encierro alternativo: comunidades terapéuticas para el tratamiento de adicciones.

Las situaciones descritas parten de la experiencia personal de esta docente en dos instituciones ubicadas en la ciudad de San Vicente, partido homónimo, de la Zona Sur de la provincia de Buenos Aires.

Se parte de la descripción de las instituciones en cuestión y del programa educativo específico, para luego dar cuenta de las particularidades del contexto.

II. a. Consumo problemático y Adicciones como causal de encierro.

De conformidad con lo establecido en el artículo 4to de la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657, *las adicciones deben ser abordadas como parte integrante de las políticas de salud mental. Las personas con uso problemático de drogas, legales e ilegales, tienen todos los derechos y garantías que se establecen en la presente ley en su relación con los servicios de salud.*

Es decir, las adicciones se constituyen como una afectación a la salud mental de las personas – independientemente de las consecuencias físicas que podrá acarrear el consumo problemático de las mismas- y todos los servicios y efectores de salud deben adecuarse e implementar los preceptos establecidos por la Ley de Salud Mental, sea que se trate de instituciones públicas como privadas.

El ingreso a centros de salud mental especializados en el tratamiento de adicciones reviste carácter voluntario como regla general.

Tal como lo marca la Ley N° 26.657 en su art. 14, las internaciones involuntarias revisten carácter excepcional y *sólo puede llevarse a cabo cuando aporte mayores beneficios terapéuticos que el resto de las intervenciones realizables en su entorno familiar, comunitario o social.*

Según los datos publicados por el Observatorio Argentino de Drogas, en la actualidad 14655 personas se encuentran asistidas por la Secretaria de Políticas Integrales sobre Drogas de la Nación Argentina (SEDRONAR) solo en la provincia de Buenos Aires. Si esta cifra fuera discriminada por el sexo de las personas, un 10,7% corresponde a mujeres.

De los 13.093 hombres bajo tratamiento, solo un 30% se encuentra en la modalidad de tratamiento ambulatorio, en cualquiera de sus modalidades (jornada completa y media jornada).

El 70% restante se encuentra internado en instituciones que cuentan con un convenio vigente con SEDRONAR, entre las que se encuentran la Fundación La Araucaria y la Fundación San Mateo, comunidades terapéuticas ubicadas en la ciudad de San Vicente, partido homónimo, en la zona Sur de la provincia de Buenos Aires.

b. Las comunidades terapéuticas (CT).

Fundación La Araucaria y Fundación San Mateo se presentan públicamente como Centros de Tratamiento de las Adicciones y Patologías Asociadas.

Ambas instituciones son de gestión privada, se dedican únicamente a abordar casos de pacientes de sexo masculino y cuentan –cada una- con aproximadamente cuarenta pacientes residentes en diversas etapas de tratamiento, más aquellos que se encuentran en etapas de salidas y/o alta ambulatoria.

La mayoría de esos pacientes ingresan a las instituciones a través del Programa de Becas de Rehabilitación de la Drogadicción, dependiente de la SEDRONAR. Las becas se otorgan por un plazo de seis meses a un año, con posibilidad de prórroga de acuerdo a las circunstancias del caso. Si bien existe la posibilidad de afrontar los costos del tratamiento de modo particular, se advierte que ello se da en unos pocos casos aislados.

La cotidianeidad en las comunidades terapéuticas resulta estricta en cuanto al cumplimiento del itinerario de actividades diario con suma puntualidad. *Un día típico en una C.T. (...) se inicia aproximadamente a las 7.00 a.m. y finaliza aproximadamente a las 23.00 p.m. Durante este tiempo los asistidos participan en una variedad de reuniones, actividades ocupacionales, grupos de encuentro y otros grupos terapéuticos, coloquios y terapia individual, y actividades recreativas. La interacción entre estas actividades educativas, terapéuticas, y sociales constituye la esencia de la comunidad como agente terapéutico* (Valentín, 2011).

Lo expuesto guarda relación con la perspectiva de tratamiento que implica la misma existencia de estas instituciones: *En la C.T. el “terapeuta principal”, agente terapéutico y modelo a seguir es la propia comunidad, formada por los asistidos/ usuarios y el staff como modelos de rol que modelan un cambio personal exitoso, la interacción diaria, continuada e intensiva constituye un elemento esencial del modelo de intervención* (Valentín, 2011).

Por lo tanto, es dable afirmar que dentro de cada C.T. existen acuerdos de convivencia y son los pacientes mismos quienes actúan como autoridad de control de sus pares. Esta característica reviste especial importancia en la experiencia escolar transitada.

Finalmente, hay una característica distintiva en el caso de la C.T. San Mateo: se trata de una institución de carácter religioso, que adopta y reproduce específicamente el culto católico apostólico romano. En este caso, reluce una *vinculación estrecha entre sus programas terapéuticos y la pretensión de introducir modificaciones sustanciales en la configuración de la individualidad de los/as residentes. Es entonces que el programa terapéutico y la forma en que es concebida la rehabilitación resultan inescindibles de una dimensión fundamental de las transformaciones que se promueven: la conversión religiosa.* (Güelman y otros, 2020)

Por lo tanto, en el caso de San Mateo, la conversión a la religión católica implica una acción necesaria e ineludible para el éxito del tratamiento, circunstancia que no se verifica en el caso de La Araucaria.

III. a. La educación en contexto de encierro voluntario

De acuerdo a lo establecido en el artículo 55 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Educación en Contextos de Privación de la Libertad constituye una modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno.

Esta modalidad contempla tres posibilidades de encierro:

- cárceles,

- centros socioeducativos cerrados para adolescentes y jóvenes acusados de la comisión de delitos y
- centros de tratamiento de adicciones cerrados o de contención acentuada. Es en este último contexto en el cual se encuadra esta ponencia, donde el encierro no necesariamente se da de modo coercitivo. Tal como se expuso supra, la mayoría de los pacientes permanece en la C.T. por propia voluntad y cuenta con la posibilidad de discontinuar el tratamiento en caso que así lo desee.

Lamentablemente no abundan los textos que aborden la educación en centros de tratamientos de adicciones semicerrados, con lo cual se tomarán algunas consideraciones generales sobre la educación en contextos de encierro que resultan aplicables a los casos de análisis.

Por ello, cuando se hace referencia a un contexto de encierro alternativo se procura poner en foco que no se trata de una unidad carcelaria o centro de detención, sino que la permanencia de las personas allí alojadas responde a un criterio médico, no judicial, y que además, en la mayoría de los casos, esa permanencia es voluntaria.

En cuanto a su calidad de educandos, es dable afirmar que los estudiantes pertenecientes a las C.T. Araucaria y San Mateo se encuentran caracterizados por una exclusión transversal: por una parte, se trata de personas adultas que por diversos motivos no han logrado culminar sus estudios en la modalidad educativa convencional; por otro lado, son personas que se encuentran atravesando un proceso de rehabilitación y habitan un espacio específico en el cual la educación ocupa un lugar accesorio al proceso de rehabilitación.

Lo expuesto nos deriva en dos situaciones claramente ostensibles:

- La mayoría de los estudiantes ha transitado la escuela y –por diversas razones- su trayectoria se ha visto interrumpida en una o más ocasiones.
- El devenir de la cursada está sujeto al devenir del tratamiento, con lo cual puede ocurrir que la integración del curso varíe por ingreso y/o deserciones, o bien haya que adaptar la propuesta educativa de acuerdo al avance de los estudiantes hacia su alta definitiva (por ejemplo, en caso de obtener permiso para salidas laborales que le impidan asistir a la cursada).

b. El Plan Fines ingresa a las Comunidades Terapéuticas Sanvicentinas

Cabe señalar que el Plan Fines se enmarca en una perspectiva de inclusión social: concibe a *la educación como un derecho de la ciudadanía y una obligación del Estado. Se inscribe dentro de un escenario político de ampliación de derechos* (García, 2019)

En la Resolución 4122/08 de la Dirección General de Cultura y Educación se define con claridad esta perspectiva inclusiva, al establecer como finalidad el diseño e implementación de formatos escolares que flexibilicen los modelos institucionales existentes con el objeto de generar espacios de enseñanza y de aprendizaje que atiendan a la diversidad de situaciones que presentan los jóvenes y adultos, promoviendo la implementación de modelos institucionales adaptados a las necesidades educativas de los destinatarios.

El Plan Fines se constituye como un programa en el cual la educación trasciende los límites de las escuelas y llega a los barrios, Fines *recrea el contorno de lo educativo resignificando espacios –tal*

vez pensados y utilizados con otros propósitos-, transformándolos en espacios educativos genuinos con referencia para los sujetos o bien develando el potencial educativo de tales proyectos (García, 2019)

Por iniciativa de la Coordinación Administrativa del Plan Fines, se propone a las autoridades de las C.T. Araucaria y San Mateo la posibilidad de abrir cursos dentro de sus instalaciones, con el objetivo de ofrecer a las personas allí alojadas la posibilidad de terminar sus estudios secundarios en forma simultánea al desarrollo de su tratamiento. La propuesta se realiza de hecho, sin instrumentación más que la propia resolución de creación del Plan Fines.

La escuela entonces –a través del Plan Fines- aparece como una oferta posible dentro del abanico de actividades que las C.T. ofrecen a los usuarios para administrar su tiempo.

El ingreso a la escuela se da de manera voluntaria también, pero desde la comunidad se procura que esa decisión sea sostenida y respetada por el estudiante. Inscribirse en la escuela y no asistir no es una conducta bien vista por la comunidad, que compulsa al inscripto arrepentido a cumplir con el compromiso educativo asumido.

IV. Las Ciencias Jurídicas en las C.T.

a. Algunas consideraciones generales

El acceso a los cargos docentes del Plan Fines Trayecto Secundario se da por Acto Público y la duración en el cargo es de un cuatrimestre: tiempo previsto para el desarrollo de cada materia.

El Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas habilita a dar las siguientes materias del Plan Fines: Educación Cívica (Primer año, segundo cuatrimestre), Ciencias Políticas (Segundo año, primer cuatrimestre), Estado y Políticas Públicas y Políticas Públicas y Derechos Humanos (Segundo año, segundo cuatrimestre) y Estado y Nuevos Movimientos Sociales (Tercer año, segundo cuatrimestre)

La C.T. Araucaria cuenta con un salón de usos múltiples equipado con un pizarrón, y es allí donde se realizan los encuentros entre docente y alumnos.

La C.T. San Mateo cuenta con un espacio áulico al que los alumnos reconocen como “*la Escuelita*”, allí hay pupitres, un escritorio y un pizarrón.

Es importante señalar que en las C.T. los usuarios/pacientes residentes no tienen permitido el acceso a dispositivos electrónicos, internet, como así tampoco a la radio y televisión. Las bibliotecas con las que cuenta cada institución no están nutridas de material específico, con lo cual el docente debe considerar estos aspectos a la hora de la planificación.

Los cursos no son numerosos y su composición puede variar con el devenir del cuatrimestre. Esto pues, el trayecto principal de cada persona es su tratamiento.

Puede ocurrir que un estudiante decida abandonar su tratamiento y, en consecuencia, se aleje también de la cursada. Cuando se han dado estas situaciones –excepcionales- el criterio de las

autoridades de Fines ha sido respetar la decisión del estudiante de alejarse de la comunidad y no intentar retomar contacto.

Puede ocurrir que un estudiante sea promovido a otra etapa del tratamiento y no pueda sostener la cursada presencial. Por ejemplo, si se le conceden salidas laborales o si recibe el alta ambulatorio. En estos casos las autoridades del Plan Fines han promovido el sostenimiento de la cursada a través de medios virtuales o la entrega de trabajos prácticos, lo cual se facilita ya que en esta etapa del tratamiento los estudiantes cuentan con acceso a herramientas tecnológicas de modo parcial, durante su tiempo fuera de la C.T.

Mismo criterio se ha seguido en el caso de aquellos estudiantes que recibieron el alta en sus tratamientos, o en aquellos casos en que se ha agotado el tiempo de beca de la SEDRONAR y se vieron obligados a discontinuar su tratamiento.

Como se podrá advertir, ante la falta de convenio específico con las C.T., ante la resolución de un caso específico el margen decisorio resulta ampliamente discrecional. No obstante, la experiencia indica que se propende a la continuidad educativa.

b. Algunas consideraciones específicas

Como se ha indicado *supra*, cada curso se compone por escasos alumnos –no más de cinco- todos ellos hombres bajo tratamiento por adicciones, en diversas etapas de su proceso de recuperación, la mayoría procedente de sectores sociales bajos y vulnerables. El aula –que técnicamente no es aula- se compone por trayectorias diversas, experiencias de vida disímiles y un factor común que es la adicción y la intención de superar esa condición de manera exitosa.

Los cambios de humor y las variables en su estado anímico y/o emocional se constituyen como obstáculos que el docente debe prever al momento de idear su proyecto de clase. Es decir, cuestiones propias de la salud mental que hacen al devenir del tratamiento principal.

Debe considerarse también que existe la posibilidad que los estudiantes estén consumiendo medicación psiquiátrica como parte de su tratamiento. Esta información es confidencial y no es suministrada a los docentes ni autoridades del programa Fines.

No es posible permanecer indiferente a estas situaciones en clase. En palabras de Edith Litwin, *parecerían coincidir en la necesidad de entender la evolución de las conductas morales, la necesidad de promover situaciones en las que los alumnos hablen de sus sentimientos, analicen o tomen conciencia de las consecuencias y el sentido de sus actos y reconozcan sensiblemente las dificultades o posibilidades de los otros*. La adicción se torna un condicionante para la prosecución de los estudios, tal como lo fueron en las vidas que los estudiantes llevaban con antelación a su ingreso a la C.T.

c. Obstáculos y fortalezas para la enseñanza en contexto de encierro alternativo.

Tal como se ha descripto, la educación en contexto de encierro alternativo en las C.T. reviste un carácter complejo al estar atravesada no solo por la situación propia de encierro sino también por el acatamiento de un tratamiento integral para las adicciones.

En el caso de la C.T. San Mateo se suma el condicionamiento religioso, en tanto la conversión a la religión católica y sus preceptos en un elemento esencial para la obtención del alta.

A la hora de señalar fortalezas y debilidades de esta experiencia educativa debemos considerar que no existe normativa específica que la regule, con lo cual nos situamos en un espacio mixto entre el marco regulatorio del Plan Fines con aspectos específicos del contexto de encierro.

En cuanto al acceso a los cargos docentes, de haber existido una normativa específica que regule la incursión del Plan Fines dentro de las comunidades terapéuticas sanvicentinas, se tendría que haber enmarcado en concordancia con la normativa provincial que establece específicamente que los docentes que se desempeñan en contextos de encierro deben contar con el postítulo en contextos de encierro, como requisito esencial.

Asimismo, la variación en la composición del grupo genera la necesidad de repensar propuestas tendientes a sostener la continuidad educativa de manera independiente al devenir del tratamiento por adicciones.

La particularidad que reviste este contexto de encierro alternativo es que se trata de una institución de salud mental, con lo cual nuestros estudiantes son, en paralelo y de modo principal, pacientes y/o usuarios de un dispositivo de atención médica. Por ello, la educación reviste carácter accesorio, en tanto es impracticable desarrollar situaciones de enseñanza y aprendizaje cuando uno de los sujetos de la relación no está en condiciones saludables para hacerlo.

La falta de contacto con el exterior por parte de los estudiantes es una característica propia del encierro que se manifiesta. De ahí la importancia de contar con la formación docente específica que permita a los educadores elaborar propuestas integrales de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

Finalmente, la falta de materiales de estudio en las C.T. es un obstáculo salvable con el impulso de recursos económicos que permitan el fortalecimiento y/o creación de bibliotecas en estos espacios institucionales, lo cual puede provenir incluso de la misma C.T.

No todo el panorama reviste carácter negativo en esta experiencia. Existen férreas fortalezas que posibilitan el avance de la educación en las C.T. y que consisten básicamente en la voluntad de los actores que llevan a cabo la propuesta de inclusión.

En un marco informal y con los recursos existentes, representantes del Estado provincial y de las instituciones Araucaria y San Mateo han logrado que decenas de personas retomen sus estudios secundarios.

V. Consideraciones Finales.

A lo largo de este trabajo se ha propuesto revelar una experiencia de trabajo desarrollada en el distrito de San Vicente en el marco del Programa educativo “Plan Fines”, única en su tipo y que, a la fecha, ha sido discontinuada.

Considero que la propuesta ha sido interesante y podría sostenerse e incluso ser mejorada tomando en consideración los obstáculos descriptos.

La experiencia de trabajo como docente en este ámbito pone de manifiesto la necesidad de una mayor articulación entre los actores: coordinación del Programa Fines, C.T. y docentes, con el objeto de elaborar proyectos pedagógicos o propuestas de enseñanza específicas que respondan a las necesidades de los alumnos.

En especial, requiere la implementación de abordajes educativos específicos dirigidos a aquellos estudiantes que por diversos motivos dejen de residir de modo permanente en las C.T.

VI. Bibliografía utilizada.

Facebook, perfil de la Fundación Araucaria disponible en <https://www.facebook.com/profile.php?id=100071523946259>, consultado el día 18 de octubre de 2022.

Facebook, página de la Fundación San Mateo <https://www.facebook.com/fundacion.sanmateo.1>, consultado el día 18 de octubre de 2022.

García, Daniel Alejandro (Coordinador), *Didáctica y Pedagogía de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos: Prácticas de Educación Popular en el Sistema Educativo Formal*, Noveduc, 2019, pag. 56, 62, 66 y 75.

Güelman, Martín; Ramírez, Romina; *Las cuatro "C": calle-cárcel-cementerio o conversión. Narrativas de transformación identitaria de residentes y ex residentes de comunidades terapéuticas religiosas en el Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina*; Instituto de Estudios da Religião; *Religião & Sociedade*; 40; 2; 8-2020; 171-194. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/170300>

Litwin, Edith, *El Oficio de Enseñar*, 1ra. Edición, Buenos Aires, Paidós, 2016, pag.56 y 111 a 115.

Observatorio Argentino de Drogas, Base de datos disponible en <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNjczMjgyYWMtZjY2Yi00N2FiLWJlMGMGYtMmFIMGNiOGY3MUFhliwidCI6ImY5ZmEyNWZiLTFiZDItNDBmMS1iNDExLWZjNTc0N2JlY2NjMyJ9>, recuperado el día 18 de octubre de 2022.

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 58/08, disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/13445.pdf>, recuperada el día 18 de octubre de 2022.

Valentín, Silvina Verónica. (2011) *Comunidad terapéutica un modelo de intervención en adicciones*. UNVM - Universidad Nacional de Villa María. Recuperado el día 18 de octubre de 2022: http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=27201

Los trabajos prácticos en la materia Teoría Constitucional de la Facultad de Derecho: necesidad de su reformulación. Una mirada participativa.

Riquert Fabián Luis

RESUMEN

El proyecto intenta incorporar como herramienta pedagógica el aprendizaje en base a problemas (ABP) en la cursada de Derecho Constitucional de la Facultad de Derecho UNMDP como JTP y de esta forma a partir de las preguntas formuladas a partir de casos que sirvan de disparadores de posibles respuestas o soluciones. Con ello se pretende democratizar el conocimiento, ampliar la participación de los/as cursantes y que los contenidos se produzcan de manera horizontal, colaborativo y participativo.

PALABRAS CLAVES

Derecho Constitucional – jurisprudencia- ABP- casos- aprendizaje colaborativo

1. PLANTEAMIENTO CONTEXTUALIZADO DEL PROBLEMA

1.1- Diagnóstico

Se advierte que, en la carrera de abogacía en líneas generales, y en esta materia en particular, el trabajo práctico se identifica con comentar un fallo (sentencia) sobre un tema de las bolillas del programa de estudios, que por lo general es la Corte Suprema de Justicia de la Nación. Este modo de enseñar el derecho constitucional abreva del sistema anglosajón que utiliza la regla del *stare decisis* (estar al precedente) y los libros de estudio son, precisamente, en ese país el estudio de los “casos”.

Llegados al Siglo XXI, considero que no alcanza para que la adherencia de los/as cursantes con los trabajos prácticos respecto a los contenidos del currículo de la materia, sino que es necesario utilizar nuevas herramientas de intervención pedagógicas que saque al docente –JTP- de una zona de comodidad y lo interpele con nuevos desafíos para cambiar este estado de cosas.

1.2- Problematización

A partir de mi experiencia áulica, ya sea como alumno en mi etapa de estudiante de abogacía, y luego como docente se repetía –con mayor o menor intensidad- una suerte de patrón que estaba dado por el tipo de clases que se organizaban de acuerdo al cronograma de las asignaturas.

En el caso puntual de “Derecho Constitucional” el cuerpo docente por lo general se limitaba a impartir clases magistrales. La forma de evaluación, ya sean parciales o finales, pasaba más por una repetición de esos contenidos dados, que por hacer razonar y aplicar en su faz práctica la materia.

Tibiamente algunas cátedras empezaron a trabajar con fallos o sentencias de tribunales para acercar de alguna forma esa brecha entre lo teórico y lo práctico. El denominador común es que los/as cursante no mostraban interés en esos prácticos. En algunos casos no advertían cuál era la conexión de la materia como disciplina al momento que se graduaban, y esta suerte de desconexión se reflejaba en la escasa participación en clase y en la poca adherencia en realizar los trabajos. Si lo realizaban por lo general eran de pobre producción, limitándose a transcribir párrafos de libros o fallos, sin ningún tipo de reflexión individual sobre el tema ó directamente se remitían a las conclusiones del paper consultado.

Este estado de situación me llevó a formularme la siguiente pregunta:

¿Por qué los/as cursantes de la materia Teoría Constitucional no muestran interés al realizar los trabajos prácticos?

1.3- Antecedentes

En líneas generales la carrera de abogacía se enseñaba a lo largo de los años a partir del estudio dogmático de los códigos, constituciones y textos legales, desentendiéndose del derecho judicial (lo que dicen los tribunales). La evaluación del alumno/a solo se limitaba a repetir los textos legales, algunas consideraciones dogmáticas y con suerte la mención de algún fallo judicial para conectar la vigencia sociológica del texto legal.

Desde el punto de vista pedagógico el rol del docente se limitaba a dictar clases magistrales, y la de los cursantes en meros espectadores de esa clase magistral. De manera general la participación del alumno/a con preguntas o dudas, se veía como una “interrupción” y no como una participación en el proceso educativo.

Gapel Redcozub (2014) describe la enseñanza en la facultad de derecho, de manera similar y del siguiente modo:

“El salón de clases es un rectángulo dispuesto en forma horizontal, con el docente y su escritorio ubicados al frente y al centro. Detrás, un pizarrón, y en las aulas más modernas, un equipo para presentaciones de diapositivas digitales. Los setenta alumnos se distribuyen a lo largo del rectángulo en varias columnas de sillas desordenadas. La mayoría de los estudiantes, una vez que adoptan un sitio lo mantienen por el resto del cursado. ... El docente puede concurrir solo, o bien contar con la colaboración de algún adscripto (joven graduado que inicia su trayectoria como educador). El rol de éste último se limita a observar las prácticas del docente y los acontecimientos áulicos y, eventualmente, desarrolla algún tema del programa replicando la metodología de su mentor. Ocasionalmente puede evacuar consultas del grupo de alumnos al inicio o al culminar la clase. El objetivo de la clase es que el alumno comprenda un instituto legal e identifique la normativa que lo regula. Con esta finalidad, la estrategia básica que se adopta es la “clase magistral”, en la que el docente explica los conceptos claves de la unidad bajo estudio y luego desarrolla la normativa que entiende pertinente Toda esta explicación se lleva adelante en forma verbal, con el docente de pie al frente al curso, a veces ayudándose con anotaciones en el pizarrón o mediante la proyección de diapositivas. Los alumnos escuchan el relato del docente mientras toman notas de sus dichos. Una vez finalizada la exposición se abre lugar para las preguntas de los alumnos, que recaen usualmente en aclaraciones conceptuales o pedidos de referencias normativas, y que toman unos 10-15 minutos.”

Una variante de este “esqueleto” es permitir dentro de la clase magistral la intervención con preguntas durante el transcurso de la clase, dando ejemplos de jurisprudencia (fallos) al tratar los temas teóricos. En otras ocasiones el/la ayudante alumno/a pueden dar el fallo ante el control del docente al finalizar la clase.

Agudamente, desde España, advierten acerca de la necesidad de cambio de paradigma Bonet Sánchez y Marí (2009):

“... a la necesidad de plantearnos qué estamos haciendo como docentes, qué queremos que nuestros alumnos sepan cuando salgan de las aulas, por qué recuerdan tan pocos conocimientos con lo que nos hemos esforzado por dar unas clases tan magistrales, qué es lo que falla: ¿ellos o nosotros?... A éstas y otras preguntas semejantes sólo cabe responder con un tajante: “esto no funciona”; o, al menos, esto no funciona como creemos que debería funcionar”.

Este estado de cosas, no le es propio sólo a la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho sino

como bien señala Bruner (2005) sucede en casi todos los países del mundo, la educación superior enfrenta problemas similares y experimenta transformaciones en una dirección común. El autor lo vincula con otro baremo para tener en cuenta que es la masificación.

Retomando a Gapel Redcozub señala que “El objetivo de la clase es que el alumno comprenda un instituto legal e identifique la normativa que lo regula. Con esta finalidad, la estrategia básica que se adopta es la “clase magistral”, en la que el docente explica los conceptos claves de la unidad bajo estudio y luego desarrolla la normativa que entiende pertinente (2014:6).

A partir de este estado de cosas, nos interpelamos y vemos que plan de acción, qué herramientas pedagógicas podemos utilizar para acortar esa distancia y permita una construcción participativa del aprendizaje.

En definitiva, la intención de la intervención pedagógica es la de “democratizar los conocimientos”; ya no vienen dados desde “arriba” por el docente, sino que se construye el aprendizaje de manera “colectiva”.

Consideraciones generales sobre la materia Teoría Constitucional:

Puntualizando, la materia abarca temas como los Poderes del Estado: Legislativo, Ejecutivo y Judicial. A partir de su elección que elijan hacer un proyecto de ley u ordenanza (orden local, provincial y nacional) sobre un tema que los preocupe; o algún departamento, secretaría o ministerio en la órbita del poder ejecutivo; o del judicial (acompañarlo en alguna demanda colectiva sobre un tema de interés general). Finalmente, esa producción colectiva al final del cuatrimestre va a servir (en equipos) para arribar a conclusiones y serán una parte importante de la evaluación (propongo el 50% como mínimo).

Gráficamente la podemos sintetizar el currículo de la materia de la siguiente forma:



Progresivamente aparecieron obras como la de Gelli, Cayuso y Miller (1995) que utilizó de manera novedosa el estudio de casos siguiendo el sistema norteamericano de enseñanza, lo cual fue un gran avance porque acercaba al alumno/a a la práctica tribunalicia, vinculando la norma legal con la praxis a partir del estudio de las sentencias.

Por lo tanto, una postura que se cristalizó fue enseñar a un autor (Bidart Campos:2002) como texto de base, y analizar en los trabajos prácticos la jurisprudencia sobre el tema que correspondiera al cronograma de la materia. De esta forma, se articulaba la teoría y la práctica.

Los alumno/as cumplen estudiando los libros y repitiendo los fallos, por lo general, sin ningún apego o comprensión de los temas, amén que algunas veces son de muy difícil comprensión incluso para los docentes (son muy largos, lenguaje encriptado, poco claros, no se entienden dónde están las mayorías, entre otras dificultades).

1.4- Justificación

Los alumno/as cumplen estudiando los libros y repitiendo los fallos, por lo general, sin ningún apego o comprensión de los temas, amén que algunas veces son de muy difícil comprensión incluso para los docentes (son muy largos, lenguaje encriptado, poco claros, no se entienden dónde están las mayorías, entre otras dificultades).

2. FUNDAMENTO TEÓRICO- CONCEPTUAL

Dentro de este estado de cosas está claro que es necesario redefinir el espacio áulico con la clase magistral como ya se explicara. La incorporación del ABP como herramienta de intervención pedagógica resulta una herramienta eficaz para mitigar la falta de participación activa en el aula universitaria.

Para ello sigo la lógica del modelo del currículo flexible indican Herrera, Alma –Didriksson, Axel (1999) que:

“La instrumentación de un esquema de este tipo debe potenciar el concepto de curriculum flexible reagrupando los recursos humanos y físicos en tomo a la multidisciplina, para optimizar su empleo y favorecer la acción de los grupos académicos en tomo a los objetos de análisis, programas de estudio o proyectos de investigación”.

Por lo expuesto resulta necesario no sólo flexibilizar el currículo sino también dejar de planificar el cronograma de cada clase de forma rígida con el esquema que hace años que se sigue en la facultad, sino que debemos como nos plantea Elizabeth Gothelf realizarla del siguiente modo:

“...la planificación es provisional. En la fase interactiva requiere, muchas veces, determinados ajustes. Estos ajustes son producto de decisiones inmediatas que debemos tomar en el momento de la acción y en ese momento “Improvizamos” (Gothelf, E, 2003:5).

El ABP nos interpela a pensar la clase, su planificación, no con la mera repetición de textos y fallos judiciales sin mayor análisis sino como mera repetición que se termina fundiendo con el texto de estudio, desentendiéndose de los problemas que pueden llegar a surgir. Para ello es necesario formular preguntas que sirvan de disparadores para poder crear un espacio de reciprocidad. Así, se señala que esta modalidad favorece los procesos de reflexión que construyen conocimiento (Anijovich, Rebeca y Mora, Silvia; 2010).

Lo expuesto es en el convencimiento, siguiendo a Feldman, que:

“Los estudiantes tienen que aprender un tipo de reflexión en la acción que va más allá de las reglas existentes, no sólo a través del establecimiento de nuevos métodos de razonamiento, sino también

mediante la construcción y comprobación de nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular los problemas” (2014:66).

3. OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

3.1 Objetivo general

3.1.1. Lograr mayor participación de los/as alumnas durante la cursada en los trabajos prácticos como JTP.

3.1.2. Formar un pensamiento crítico a partir de las respuestas al sistema de preguntas del caso.

3.1.3. Democratizar los conocimientos, ya no viene desde “arriba” sino que se construye de manera “colectiva”

3.1.3. Respetar las respuestas ya que no necesariamente tiene que haber una única solución al problema planteado.

3.2 Objetivos específicos

3.2.1. Impulsar las preferencias de los temas del currículo al momento de realizar el cronograma de la clase, permitiendo de esta forma un currículo flexible. En igual sentido Litwin (2006) entiende que el gran desafío del currículo universitario es su posibilidad de cambio, reconociendo que no debiera cristalizarse, si atendemos al desarrollo de la ciencia y la tecnología en cualquiera de los campos profesionales y académicos, y a las necesidades y requerimientos de nuestra sociedad en pos de la equidad.

3.2.1. Utilizar como herramienta de intervención pedagógica el ABP a partir de casos jurisprudenciales problemáticos (casos difíciles donde deben ponderarse varios derechos, ej. interrupción voluntaria del embarazo, divorcio, pena de muerte, derecho al trabajo, a la salud, etc); y también realizando algunas modificaciones a partir del planteo de nuevas preguntas para las posibles respuestas a las preguntas formuladas.

4. ACCIONES Y METODOLOGÍA

4.1- Acciones e instrumentos de intervención

Teniendo en cuenta el estado de situación propongo rediseñar los trabajos prácticos que incluyan una amplia participación de las/os cursantes tanto en la elaboración como en la elección de los temas.

En este sentido sigo a Maggio:

“Se parte del problema en la realidad como marco para la construcción de conocimiento. Las alternativas que se abren cuando se ponen en juego estas propuestas son múltiples y pueden resultar apasionantes” (Maggio,2018: 17)

En esta dirección, desarrollaré dos propuestas de intervención:

a) Incorporando el estudio de los temas a partir a los aprendizajes basados en problemas (ABP).

Lo expuesto no implica un caos en la clase sin dirección alguna, sino que el docente debe ir limitando las respuestas, ya sea poniéndolas en un pizarrón o pantalla (de acuerdo al sistema) que sean pertinentes con el problema para que de esta forma puedan concluir sus ideas (Monzón: 2017).

En definitiva, siguiendo a Feldman (2014) la intervención pedagógica, en este caso mediante ABP, pretende convertir los espacios de formación en ámbitos en los que se experimente, se viva (no solo

se observe o se describa) un modelo valorado de práctica.

b) Ese estudio a partir del trabajo en clase con problemas prácticos mediante la formación de “grupos”. La actividad pedagógica no se limita solo en darles a los fallos judiciales o problemas sobre los temas del programa, sino la de invertir esa lógica (un tanto autoritaria y arbitraria) y que sean la/os cursantes a partir de todos los temas de la materia elijan cuáles son los que se sienten más identificados, tienen una mayor adherencia por diferentes motivos (personales, sentimentales, interés, etc.) y de esta forma lograr una mayor apego y compromiso genuino, construyendo de manera horizontal las conclusiones entre todos/as (docentes y alumnos). En este sentido, debemos puntualizar que el ABP es uno de los métodos más eficaces para lograr que los/as cursantes sean partícipes en su propia educación y estimula el autoaprendizaje. Se trata de un aprendizaje funcional y el docente utiliza el diálogo divergente como una forma conductora de la enseñanza (Burbules, 1993).

Desde el punto de vista metodológico, tomaré una postura descriptiva, analítica, pero también abierta. A partir de la pregunta formulada, mis creencias sobre el tema y la posible solución al problema. Durante la cursada 2022, con la activa participación de las/os colegas de la cátedra y sobre todo a partir de las respuestas de los alumno/as, puedan surgir otras soluciones o ajustes de manera consensuada que claramente podrán ser superadoras.

4.2 -Sujetos y/u objeto de la intervención

Las/os cursantes de la materia “Teoría Constitucional” del segundo año de la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

4.3- Circunstancias temporales y espaciales

El ámbito áulico, ya sea presencial (sede de la facultad ubicada en la calle 25 de mayo n° 2855) o virtual (plataforma “Moodle”) durante las cursadas cuatrimestrales a del año 2022. Luego se evaluarán los resultados, para reajustes y continuar con este modelo de intervención para el caso de ser exitoso, en el sentido de captar la mayor participación e interés de los/as cursantes.

4.4- Evaluación de la intervención

Se harán consultas con el resto del cuerpo docente de la Comisión 5 de la cátedra del Dr Eduardo Jiménez, donde se llevará a cabo la intervención. Con el rapport de la ayudante alumna y encuestas al final de cada cuatrimestre sobre la nueva intervención propuesta de manera abierta.

5. Consideraciones Finales.

Con el presente proyecto intentaré incorporar como herramienta pedagógica el aprendizaje en base a problemas (ABP) en la cursada de Derecho Constitucional de la Facultad de Derecho UNMDP como JTP, y de esta forma, a partir de las preguntas formuladas de casos que sirvan de disparadores de posibles respuestas o soluciones. Con ello pretendo democratizar el conocimiento, ampliar la participación de los/as cursantes, y que los contenidos se produzcan de manera horizontal, colaborativo y participativo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, Rebeca y Mora, Silvia (2010). “Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula”, Aique Grupo Editor.
- Anijovich Rebeca y González Carlos (2011). “Evaluar para aprender” Aique Grupo Editor.
- ABP Aprendizaje basado en problemas en la Medicina (2010), AAVV, Uruguay, Facultad de Medicina del Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH), Uruguay.
- Bidart, Campos (2002). “Manual de la constitución reformada”. T. 1 y 3, Ediar.
- Burbules, Nicolás (1993). “El diálogo como enseñanza”, Amorrortu Editores.
- Feldman, Daniel (2014). “La formación en la universidad y los cambios de los estudiantes”, AAVV, “Didácticas en general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior”, comp. Civarolo, M- Lizarritturri, S.; Villa María Universidad.
- Gothelf, E, (2003). “Planifico, luego improviso”(Paper para uso interno en espacios de formación de formadores. Material de la materia).
- Herrera, Alma –Didriksson, Axel (1999) “La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias” publicado en Revista Educación, Superior y Sociedad, V. 10 Nº 2: 29-52.
- Litwin, Edith (2006)- “El currículo universitario: perspectivas ideológicas y metodológicas para el análisis y el cambio”, Revista Educación y Pedagogía, V.18, nº 46-
- Maggio, M, (2018) “Reinventar la clase en la Universidad”, Edit. Paidós.
- Miller, Jonathan- Cayuso, Susana- Gelli, Angélica (1995). “Constitución y Poder Político. Jurisprudencia de la Corte Suprema y técnicas para su interpretación”, T. 1 y 2, Ediar.
- Monzón, L, (2016) “Hacia la reconceptualización del concepto de estrategia docente”. Voces de la educación. 1 Año, p. 40-47.

Palabras iniciales

En 1939, el profesor guatemalteco, Luis Recasens Siches, de muy grata recordación para muchos de nosotros, se preguntó, ¿Qué es el Derecho? Quiso completar la tarea que inició Ortega y Gasset. La respuesta que ofreció el profesor Recasens, fue “el Derecho es vida humana objetivada”, asimismo, señaló que “muchos actos de la conducta humana, después de realizados dejan tras de sí una huella, un rastro y esto no sólo ocurre con los actos egregios”, los cuales merecen el reconocimiento general, sino también la conducta humana deja tras de sí una estela imborrable de actos nefandos, repudiables que la sociedad condena.

Esto último explica entonces, que el Derecho, para el caso de las conductas repudiables que alteran la convivencia humana aparezca el derecho penal, pero con él aparece la siquiatría forense, la psicología forense, la criminalística, la criminología y otras disciplinas autónomas que acompañan al derecho penal. En suma, la interdisciplinaria, en el Derecho, es inevitable y, dese luego, necesaria.

I. ¿Interdisciplinaria en el Derecho?

En este mismo escenario, de las *Jornadas sobre la Enseñanza del Derecho*, que organiza anualmente la UBA, hace seis años me pregunté, qué debe orientar la formación del abogado. En esa ocasión, respondí. Se debe llamar la atención que la formación del abogado no debe tener, como orientación, sólo formar un “*técnico en Derecho*”, que nadie podría discutir, en los actuales tiempos.

Está bien formar un profesional del Derecho con las nuevas orientaciones que la doctrina y la propia evolución de la jurisprudencia exigen, sin embargo, estimo oportuno hacer notar hoy que se ha postergado o eliminado la formación humanista para el abogado. El abogado, también debe fundar su ejercicio profesional, cualquiera que sea la especialidad que opte, en el conocimiento de la historia, la filosofía, la literatura.

1.1. ¿Sirve la historia para formar aún más a los abogados?

“El Derecho no puede comprenderse sin la historia y la historia no puede comprenderse sin el

²⁶ **Estudios.** Bachiller en Educación (1967), se tituló profesor de Educación Secundaria y se Doctoró en Educación (1972). en la Pontificia Universidad Católica del Perú, es Abogado (1974), por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Magister en Derecho Empresarial (1996), por la Universidad de Lima, Magister en Derecho Civil (1997) y Doctor en Derecho (2000) por la Universidad Inca Garcilaso de la Vega y Doctorado en Ciencia Política (2010) por la Universidad Ricardo Palma.

Publicaciones: *Descentralización y Regionalización* (1995), *Derechos Reales* (2003), *El Derecho del Mar* (2004), *Código Procesal Constitucional* (2005), *Introducción al Derecho* (2007), *Manual de Procesos Contencioso Administrativos* (2007), *¿Hacia dónde va Ayacucho? Balance y perspectivas de Desarrollo Económico y Social en el siglo XXI* (2012), *Perú 2030: Educación para el desarrollo sostenible* (2014), *La descentralización y el desafío del Estado moderno* (2015), *Perú: Estado, poder y democracia, reformas para un buen gobierno libre de corrupción* (2018) y *María Parado de Bellido: mujer y madre abnegada ejemplo de heroicidad y patriotismo por la libertad* (2018).

Cargos. Ex Decano del Colegio de Abogados del Callao y el Colegio de Abogados de Lima Sur. Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega (2000-2017). Presidente del Capítulo Peruano de la Federación Interamericana de Abogados (FIA-PERÚ). Miembro del Comité Ejecutivo de la FIA (2022-2023)

Derecho”, señaló el profesor Tau Anzoátegui, en el discurso de incorporación a la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires, este dato lo obtuve del blog oficial de [la cátedra de historia del derecho de la facultad de ciencias jurídicas y sociales de la Universidad del Litoral](#). En el blog oficial, se ha señalado lo siguiente:

La Historia del Derecho constituye, en este sentido, una ciencia *compuesta*, debido a estar constituida por dos ramas: Historia y Derecho, se hace referencia al ordenamiento de los hechos que se conocen, su explicación, investigación acerca de sus motivos y sus fines, la extracción de ideas principales que permiten comprender un proceso o una época y juzgar dichos acontecimientos y dichas épocas conforme a ciertos ideales

1.2. ¿Sirve la filosofía para formar aún más a los abogados?

El profesor Pérez Luño, en el año 2017, dijo lo siguiente:

En el horizonte bibliográfico de la Filosofía del Derecho existen obras de ancha fama y temas que constituyen el núcleo científico de esa disciplina. A esta modalidad pertenece la trayectoria doctrinal del profesor Ernesto Garzón Valdés, quien difunde nuevas formas de entender y de hacer la reflexión filosófica sobre el derecho (p.24).

Por otro lado, el profesor español, Juan Antonio García Amado, señaló lo siguiente “No puede ser el teórico del Derecho un sujeto distinto del filósofo del Derecho” (p.110), a lo que añadió,

El problema filosófico de la metodología de la aplicación del derecho es el de la racionalidad de las decisiones jurídicas, esto es, de las valoraciones que la determinan, con lo que nos movemos dentro del ámbito epistemológico en torno a la cuestión de si cabe la razón práctica y un conocimiento o justificación racional de valores. (p. 154).

1.3. ¿Sirve la literatura para formar aún más a los abogados?

El profesor de la UBA, Jorge Roggero, (2016), se preguntó en alguna ocasión lo siguiente “¿Qué interés puede tener para un país sudamericano como Argentina, esta sofisticada sub-disciplina académica desarrollada principalmente en EE. UU?” (p. 269), asimismo él mismo responde, “Los estudios de Derecho y Literatura son algo dado en la Argentina, podemos dar cuenta fenomenológicamente de ellos. Hay textos, hay autores, que desde mediados de la década de los ‘70 han trabajado los mismos problemas, y con enfoques y herramientas teóricas” (p.270). Finalmente, Roggero, señaló:

La Literatura, en su evanescencia, en su resistencia a ser definida, a ser determinada esencialmente, invita al Derecho a un replanteo radical. Todos sus supuestos y categorías son interrogados cuando el Derecho se enfrenta con el fenómeno literario, un fenómeno que devela el carácter ficcional de toda realidad.

2. ¿Qué debe estudiar el alumno de Derecho?

El profesor peruano Marcial Rubio Correa, profesor y ex Rector de la PUCP, se preguntó ¿El abogado

debe ponerse al corriente de todas las normas existentes, en el sistema jurídico de su país, para poder actuar en el Derecho? ¿Si conoce todas las normas jurídicas de memoria, entonces podrá actuar de inmediato y con eficiencia?

Desde luego, que la respuesta es NO, toda vez que el mundo del siglo XXI, está tan globalizado que al abogado le demandaría una gigantesca tarea, aprender no sólo las normas nacionales de su país, sino además las normas de otros países, lo cual lo haría muy ineficiente en términos prácticos. En el siglo XIX, se pasó del derecho recopilado, al derecho codificado, partiendo del código civil francés, de 1804, producido por un quinteto de eminentes juristas franceses y que, en ocasiones, presidía las sesiones Napoleón Bonaparte, especialmente cuando se discutía los artículos del Libro de Familia. En Sudamérica el Derecho codificado estuvo representado por el derogado código civil argentino, del sabio Dalmasio Vélez Sarsfield, a quien rindo mi homenaje, el código civil de Chile, producido por el latinista y romanista Andrés Bello, aún vigente, con las reformas que se han hecho a través del tiempo, también, el derogado código civil del Perú de 1852, vigente 84 años, hasta 1836.

Entonces la pregunta que debemos formularnos es cómo hicieron los estudiantes del siglo XIX y, desde luego, los abogados para comprender el Derecho positivo de su tiempo, toda vez que la producción legislativa, es decir, las normas legales y las normas administrativas no eran tan abundante como lo es hoy, siglo XXI.

La respuesta parecer estar, en primer lugar, en el estudio del Derecho Romano, es decir, en las instituciones del Derecho Romano privado, asimismo, no debemos perder de vista que aquí en Argentina, el Código civil de 1869, fue la creación titánica del sabio romanista Dalmasio Vélez Sarsfield, si hacemos un examen muy cuidadoso de las normas del derogado código civil, podemos encontrar los principios que informaron, por siglos, al Derecho Romano plasmados en las páginas de dicho código.

Lo mismo ocurrió en Chile, el gramático y romanista venezolano, Andrés Bello, emprendió la inmensa tarea de dotar de un código civil a Chile, pero, cuáles fueron las fuentes en la que se inspiró, fueron los principios que informaron, por siglos, al Derecho Romano plasmados en las páginas de dicho código.

Qué quiero decir, entonces, que los estudiantes y los abogados no estudiamos normas jurídicas, lo que hacemos es formarnos en la doctrina, fundada en el derecho romano y, desde luego, en la jurisprudencia, creadora de derecho, para luego interpretar las normas jurídicas actuales. Interpretamos, premunidos del conocimiento doctrinario, de la fecunda jurisprudencia de los tribunales de justicia y de las normas supranacionales, que en muchos casos ya forman parte del derecho nacional.

3. ¿Qué se trasmite en la enseñanza del Derecho?

El profesor y ex Decano de la Facultad de Derecho de la PUCP, en Lima, doctor Lorenzo Zolezzi, ha dedicado su vida a la docencia universitaria y, asimismo, al tema de la enseñanza del Derecho, en 2017, señaló lo siguiente:

A través de la enseñanza se transmite una determinada concepción del Derecho, la relación del Derecho con

la sociedad y se traslada, la cultura jurídica global, a los estudiantes, se traslada, lo que profesan los especialistas, los encargados de operar la gran maquinaria del Derecho. (p.13)

Estoy seguro que en estas expresiones ustedes pueden detectar la interdisciplinariedad, que subyace en sus palabras, veamos, cuando el profesor Zolezzi, dice: “se transmite una determinada concepción del Derecho”, sin la menor duda hay que acudir a las fuentes de la filosofía y la sociología. Por otro lado, en las siguientes afirmaciones,

A través de la enseñanza se forma a los abogados, jueces y demás agentes del sistema jurídico, no solo en las técnicas, que deben desplegar para mantener el sistema en operación, sino también en los valores compartidos en un determinado momento histórico.

En este punto podemos rescatar, “A través de la enseñanza se forma (...) en los valores compartidos en un determinado momento histórico”. La sola expresión estimo, no merece mayor comentario, porque aquí están presentes la ética y la historia.

4. La clase magistral y la clase por método de casos para la enseñanza del Derecho?

La profesora Julia Laida Limpias (2012), señaló que

En la formación de los estudiantes de la carrera de Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales de la U Autónoma Gabriel René Moreno, de Santa Cruz de la Sierra, Bolivia. son insuficientes los métodos y técnicas de carácter investigativo que conduzcan a la formación de habilidades que permitan la búsqueda de soluciones prácticas a problemas concretos que se le presentarán en el ejercicio de la abogacía. (p.62)

Sin lugar dudas, hay una honda preocupación por “la formación de habilidades” en los estudiantes de Derecho, que les permitan “la búsqueda de soluciones prácticas a problemas concretos que se le presentarán en el ejercicio de la abogacía”.

Asimismo, la profesora Laida Limpias, (2012), confronta una realidad que hay en muchos países, la actualización de los programas curriculares vs, los métodos y las técnicas que soportan el proceso de enseñanza, afirma:

En los programas son insuficientes las actividades conducentes a despertar el interés y la motivación en los estudiantes con miras a incrementar su capacidad creativa y, no obstante, los programas se van actualizando, no siempre ocurre así con los métodos y las técnicas que soportan el proceso de enseñanza aprendizaje. Este proceso requiere de la introducción de métodos participativos que vinculen la teoría con la práctica y que a su vez creen en los estudiantes habilidades motivacionales en la resolución de problemas. (p.62)

¿Cómo aprende la mayoría de las personas? Se preguntó el profesor Zolezzi y el señaló lo siguiente:

El 10% de lo que lee; El 20% de lo que oye; El 30% de lo que ve, El 50% de lo que ve y oye. El 70% de lo que habla con otros. El 80% de lo que utiliza y hace en la vida real; El 95% de lo que enseña a otras personas. (p.13)

4.1. La clase magistral, señala Zolezzi, (2017),

Ha sido durante siglos el método de enseñanza utilizado en la educación universitaria. La clase magistral tiene la siguiente lógica: a) el protagonista es el profesor, quien, parado o sentado frente a sus alumnos, realiza una presentación oral de un tema; b) el alumno está en la clase para escuchar al profesor, tratar de comprender lo que dice y almacenar en su memoria la información que recibe. (p.168)

Esta forma de enseñar, se funda en la tradición medieval, con la fundación de las universidades en el siglo XII. No olvidemos que el dogma de la Iglesia católica imperaba, es decir, la verdad rebelada.

4.2. El método de casos

Laida Limpias, (2012), profesora en una universidad en Bolivia, señaló:

El método del estudio de casos, como práctica que sirva como marco de análisis y reflexión multidisciplinaria dentro de una estructura académica, no se ha practicado ni desarrollado, pues si bien este método es utilizado en forma independiente e individual por un significativo número de docentes, no existen resultados de su aplicación. (p.62).

La profesora Laida, (2012), confrontó una realidad que hay en muchos países, la actualización de los programas curriculares vs, los métodos y las técnicas que soportan el proceso de enseñanza, afirma:

En los programas son insuficientes las actividades conducentes a despertar el interés y la motivación en los estudiantes con miras a incrementar su capacidad creativa y, no obstante, los programas se van actualizando, no siempre ocurre así con los métodos y las técnicas que soportan el proceso de enseñanza aprendizaje. Este proceso requiere de la introducción de métodos participativos que vinculen la teoría con la práctica y que a su vez creen en los estudiantes habilidades motivacionales en la resolución de problemas. (p.62)

Referencias

García Amado, J. (s/f). La filosofía del derecho y sus temas. sobre la no necesidad de la "teoría del derecho" como sucedáneo. <https://core.ac.uk/download/pdf/83564646.pdf>

Laida Limpias, J. (2012), El método del estudio de casos como estrategia metodológica para desarrollar habilidades investigativas en la formación del jurista. Revista boliviana de Derecho nº 13, enero 2012, ISSN: 2070-8157, pp. 60-101 <https://dialnet.unirioja.es>

Pérez Luño A. Ernesto Garzón Valdés: Un filósofo del derecho argentino con proyección universal. Revista de la Facultad, vol. viii nº 2 nueva serie ii (2017) 23-27
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2314-30612017000200002

Rubio Correa, M. (1999). Proyecto de nuevo sistema de enseñanza del Derecho en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Derecho. N 52. pp.957-1010.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechopucp/article/view/6455>

Roggero, J. (2016). Hay derecho y literatura en Argentina. Anamorphosis. Revista Internacional de

Direito e Literatura v. 2, n. 2, julho-dezembro 2016. <https://dialnet.unirioja.es>

UNL. (2016, 6 diciembre). Importancia de la historia del derecho en la formación del abogado <https://historiadelderechounl.wordpress.com/2016/09/11/importancia-de-la-historia-del-derecho-en-la-formacion-del-abogado/>

La carencia de pensamiento crítico: deuda docente con el perfil de la/del graduada/o de la carrera de abogacía²⁷

Villela Florencia

*“Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”*²⁸

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 “[c]apacidad 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 las currículas 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 evalúa²⁹.

En relación con lo antedicho, conviene precisar que los contenidos son un conjunto de datos, conceptos, principios, procedimientos, habilidades, actitudes y valores referidos a un campo del conocimiento determinado³⁰. 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

²⁷ Florencia Villela, Luciana Seltzer, Martín Zuleta y Florencia Almada, Centro para el Desarrollo Docente, Facultad de Derecho UBA 2020, Módulo IV.

²⁸ En palabras del educador brasileño Paulo Freire plasmadas en su obra *Pedagogía de la autonomía* (2004).

²⁹ 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.

³⁰ Ver en profundidad en GOGGI, Nora, *Algunos aportes en torno a los contenidos y a los objetivos*.

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 enseñanza³¹.

Aun así, son varias las voces que claman por la modificación de esa tendencia en la práctica cotidiana³², 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 formación³³, 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 aprendizaje³⁴; 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 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**

³¹ Cabe subrayar que las técnicas de evaluación corrientemente empleadas son una muestra clara de esta tendencia.

³² 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.

³³ 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.

³⁴ BAIN, Ken, *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2007.

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 directa³⁵ 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”³⁶.

No obstante, el proceso de programación de la enseñanza no es lineal; hay quienes 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

³⁵ 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.

³⁶ *Ibidem*.

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”³⁷. 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 contenido³⁸.

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”³⁹.

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.

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

³⁷ DAVINI, María C., “Programación de la enseñanza”, en *Los procesos organizadores de las prácticas de enseñanza*, Santillana, Buenos Aires, 2008, pp. 174/177.

³⁸ 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.

³⁹ BAIN, Ken, ob. cit.

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 competencias⁴⁰ 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 recontextualización⁴¹. 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”⁴².

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.

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.

⁴⁰ FELDMAN, Daniel y PALAMIDESSI, Mariano, ob. cit.

⁴¹ 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/>>.

⁴² *Ibidem*.

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”⁴³.

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”⁴⁴.

La idea es promover y alcanzar un aprendizaje de mayor calidad, es decir, uno que sea –en los términos de Anijovich– significativo⁴⁵ y, en la medida de lo posible, convertir el 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

⁴³ W. DE CAMILLONI, Alicia, ob. cit., p. 19.

⁴⁴ BAIN, Ken., ob. cit., p.16.

⁴⁵ ANIJOVICH, Rebeca; MORA, Silvia, *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, Aique Grupo Editor, Buenos Aires, año 2009, p. 9.

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”⁴⁶.

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”⁴⁷.

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 previos, y comprenden (reconstruyen) el significado del nuevo conocimiento”⁴⁸.

Frente a este panorama, pensar las estrategias de enseñanza adecuadas para transmitir el contenido disciplinar es un tema central en nuestras prácticas docentes⁴⁹.

⁴⁶ CORNU, Laurence, “La confianza en las relaciones pedagógicas”, *Construyendo un saber*, p. 19.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ DAVINI, María C., “La didáctica y la práctica docente”, en *La formación en la práctica docente*, Paidós, Buenos Aires, 2015, p. 53.

⁴⁹ ANIJOVICH, Rebeca y MORA, Silvia, *ob. cit.*, p. 9.

En este orden de ideas, a fin 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”⁵⁰.

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.⁵¹

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”⁵².

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 desafío⁵³.

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”⁵⁴. 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 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

⁵⁰ DAVINI, María C., ob. cit., p. 55

⁵¹ *Ibídem*.

⁵² 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.

⁵³ *Ibídem*.

⁵⁴ 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.

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 precisen⁵⁵.

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 diario⁵⁶

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 enseñanza⁵⁷ existentes en la Facultad Derecho para el dictado de clases; entre ellas la enseñanza virtual sincrónica y asincrónica, con el apoyo del campus virtual⁵⁸.

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,

⁵⁵ DAVINI, María C., ob. cit., p. 70.

⁵⁶ LITWIN, Edith, ob. cit. p. 102.

⁵⁷ 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.

⁵⁸ <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 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.

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”⁵⁹.

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 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*)⁶⁰.

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

⁵⁹ BLANCO, Ascensión., *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación superior*, Narcea S.A Ediciones, p. 88.

⁶⁰ *Ibídem*.

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 Bain⁶¹– 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 Morrison⁶², 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 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 aula⁶³. 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

⁶¹ *Ibíd.*, pp. 86 y 87.

⁶² 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.

⁶³ 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.

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. Dichos prácticas muestran respeto por el proceso de pensamiento e instan, implícitamente, a las/os estudiantes a formar parte de esta forma de enfocar los contenidos⁶⁴.

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”⁶⁵.

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”⁶⁶.

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 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

⁶⁴ Perkins, *ob. cit.* p. 2

⁶⁵ Ritchhart, Church y Morrison, *ob. cit.* p. 75.

⁶⁶ Perkins, *ob. cit.*, p. 1.

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.

Construyendo a partir del vacío: Una mirada inclusiva.

Wutzke Lorena Inés

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

Palabras clave: pedagogía, vacío, silencio, error, dogma, construcción, inclusión.

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 esculturas⁶⁷; 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 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

⁶⁷ Esta temática fue concebida en el marco del UBACYT a cargo de la Dra. Andrea Laura Gaston 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.

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 que redundaría en un beneficio. 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 descripta:

“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.

Bibliografía

Bárcena, Alfonso (2010, 6 de diciembre) *Estética del silencio y construcción sujeto moderno (III): Susan Sontag*. Consultado el 26 de septiembre de 2021. http://larazondesencantada.blogspot.com/2010/12/estetica-del-silencio-y-construccion_8053.html

Goffman, Erving (2006) *Estigma. La identidad Deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Sánchez, Fernando (2021, 17 agosto) *El sentimiento de vacío en el Trastorno Límite de la Personalidad*. Fundación AMAI. Consultado el 25 de septiembre de 2021. <https://www.amaitlp.org/blog/sentimiento-de-vacio-en-el-tlp/>

Césaró, Aldo (2011) *Identidades en juego* [Tesis de Maestría en Educación Corporal. Universidad Nacional de La Plata] Consultado el 25 de septiembre de 2021. <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.438/te.438.pdf>

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

XII Jornadas sobre Enseñanza del Derecho

Octubre **2022**