

ENSEÑANZA DEL DERECHO

*En el centenario de la Reforma Universitaria
Los desafíos de la educación jurídica del siglo XXI*

Debates del II Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho

18, 19 y 20 de abril de 2018



Observatorio de Enseñanza del Derecho
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Orler José et al, 2018, "Enseñanza del Derecho. En el Centenario de la Reforma Universitaria, los desafíos de la educación jurídica del siglo XXI"; Debates del II Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho, 18, 19 y 20 de abril de 2018,
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP
Edición: José Orler; Prólogo: Vicente Atela;
Diseño y corrección:
Rodrigo Atencio y Julieta Duedra; -1ra Edición-; Observatorio de Enseñanza del Derecho; Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata.

Archivo Digital: online
ISBN 978-950-34-1656-3



Comisión Organizadora del II Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho

Agustín Amatriain, Analía Verónica Reyes, Alejandro Batista, Carla María Cioma, Edgardo González, Edwin Montero Labat, Emir Alfredo Caputo Tártara, Fabiana Maricel Coradi, Horacio Walter Verdeja, Inés Berisso, José Orler, Jorgelina Paola Murias, José María Lezcano, Josefina Napal, Juan Martín Castro, Leandro Anibal Crivaro, Leandro González, Liliana Etel Rapallini, Marco Daniel Paz, Margarita A. Vazquez, María Cecilia Valeros, María Julieta Duedra, Marina Font, Mónica Laura Galarza, Olga Luisa Salanueva, Oscar Zas, Pablo Américo Lazzatti, Santos Alberto Córlica, Silvia Ballesteros, Valeria Moreno, Vicente Atela.

Observatorio de Enseñanza del Derecho:

El Observatorio de Enseñanza del Derecho persigue el propósito de abordar de manera interdisciplinaria las problemáticas emergentes de la dinámica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de nuestra disciplina, a partir de asumir la necesidad de ponerlos en discusión y reflexión, desarrollando su estudio, investigación y difusión. Tiene por pretensión el desarrollo y continuidad de las producciones realizadas en el primer y segundo Congreso de Enseñanza del Derecho (el segundo de carácter internacional) en los años 2016 y 2018, que constituyen su fundamento y principal antecedente.

El objetivo es poner en agenda los aspectos y las problemáticas más actuales de la enseñanza que dan sustento a los contenidos disciplinares: ¿cómo enseñamos nuestra disciplina?, ¿cómo entendemos que debe enseñarse?, ¿cuáles son las prácticas concretas de enseñanza en el campo del Derecho?. Todo ello a partir del aporte de la multiplicidad de experiencias y paradigmas teóricos que se despliegan en nuestra Facultad, así como también en distintas facultades de Derecho de nuestro país y de Latinoamérica.

-Director: Dr. José Orler

-Subdirectora: Dra. Olga Salanueva

-Secretarios: Abog. Pablo Lazzatti y Abog. Mariano Salgado

-Comité Honorario Consultivo: Dr. Enrique Del Percio; Dra. Sonia Araujo; Dr. Juan Seda; Dr. Felipe Fucito; Dr. Carlos Cárcova; Dr. Oscar Correas.

Comité Académico: Dr. Vicente Atela; Dra. Liliana Rapallini; Dr. Caputo Tartara; Dra. Florencia Franchini; Dra. Nancy Cardinaux; Dr. Carlos Bisso; Dr. Diego Luna; Dr. Leonardo Pastorino; Dr. Carlos Pettorutti; Dr. Mario Gerlero; Dr. Alberto Corica; Dr. Ernesto Domenech.

Integran el Observatorio de Enseñanza del Derecho los miembros del Comité Organizador del primer y segundo Congreso de Enseñanza del Derecho en nuestra Facultad.

Resoluciones del Honorable Consejo Directivo Nro. 681/16; 001/18 y 241/18.

AUTORIDADES

Autoridades de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales:

Decano

Abog. Miguel Oscar Berri

Vice Decano

Abog. Hernán Gómez

Secretaria Académico

Abog. Valeria Moreno

Pro Secretario Académico

Abog. Martín Machado

Secretario de Investigación

Abog. Mariano Salgado

Secretario de Extensión Universitaria

Abog. Adolfo Brook

Secretario de Asuntos Estudiantiles

Abog. Joaquín Eliseche

Secretario de Posgrado

Abog. Carlos Marcelo Lamoglia

Secretario Económico Financiero

Cdor. Hernán Ariel Navamuel

INDICE

Prólogo	pág. 6.
 Presentación Aula-Juzgado.....	pág. 8.
 Enseñanza del Derecho y Derechos Humanos.....	pág. 10.
 Nuevos Planes de Estudio en las Facultades de Derecho.....	pág. 28.
 Nuevas Tecnologías y Enseñanza del Derecho.....	pág. 30.
 Perspectiva de género en la Enseñanza del Derecho.....	pág. 61.
 Las reformas Curriculares en las Facultades de Derecho.....	pág. 73.
 Estrategias y Recursos para la Enseñanza del Derecho.....	pág. 150.
 Experiencias de innovación en la Enseñanza del Derecho.....	pág. 287.
 La formación Práctica en la Enseñanza del Derecho.....	pág. 299.
 Enseñanza del derecho privado Comisión 13.....	pág. 348.
 Investigación y Extensión en la Enseñanza del Derecho.....	pág. 358.
 Educación en Contextos de Encierro.....	pág. 409.
 Debates sobre Enseñanza del Derecho.....	pág. 428.

PRÓLOGO

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO, UN CAMPO EN CONSTRUCCIÓN

Por Vicente Atelay José Orleri

La Enseñanza del Derecho viene constituyendo a lo largo de los últimos años un tópico trascendental de debate y reflexión de cara a la formación de los profesionales del Derecho del Siglo XXI, como asimismo uno de los centrales ejes de discusión de la más actual agenda de desarrollo de la ciencia jurídica.

Tal circunstancia, de la mano de la amplia, diversa, y rica producción que en el tema se despliega, viabilizada en numerosas publicaciones, jornadas, y eventos científicos de la mayor envergadura -como ha sido este II Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho organizado por la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata los días 18, 19 y 20 de abril de 2018- en el que docentes, investigadores e intelectuales van expandiendo el conocimiento al respecto en esfuerzos de producción, reproducción y gestión en general de los saberes específicos, nos permite afirmar que estamos en presencia de un campo en construcción.

El mismo, a todas luces novedoso y necesario, encuentra clivaje en la pretensión de trascender el dominio meramente práctico del conocimiento al respecto -somos docentes porque hacemos de docentes y nos formamos en la docencia principalmente dando clases²- para constituir axiomas y postulados de revisión y discusión, como asimismo elaboración de teoría y explicitación de métodos, en una dinámica de delimitación constitutiva (Bourdieu, 2003).

Delimitación que resulta compleja y que se va resolviendo en la tensión expresada por una paradoja evidente: por un lado el objeto de estudio Derecho en su especificidad disciplinar reclama para sí también un modo particular de ser enseñando; y por otro, ese mismo objeto al momento de ser puesto en juego en los procesos de enseñanza y de aprendizaje requiere ser abordado desde formatos de multidisciplina, interdisciplina y/o transdisciplina para desplegar su potencialidad. En síntesis, especificidad disciplinar como fundamento y multiplicidad disciplinar como necesidad, conforman la tensión indicada (Orleri, 2016).

Asimismo, resulta evidente que se trata de un campo cuya principal característica es la multiparadigmaticidad, la pluralidad de enfoques y la diversidad de perspectivas, en donde incluso los interrogantes medulares de la disciplina no se hallan consensuados y por supuesto, tampoco las respuestas posibles son unívocas.

Sin embargo, no son pocos los obstáculos que dicha construcción presenta. En primer lugar, el carácter de "Alta pertinencia" del campo -denominado así por la relación estrecha entre sujetos cognoscentes y objeto de conocimiento- que determina que por nuestra condición de docentes nos hallemos incluidos de un modo relevante en ese objeto de estudio, dado que participamos como agentes de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que en las facultades de Derecho tienen lugar.

Definitivamente ese objeto de estudio que llamamos Enseñanza del Derecho nos incluye de un modo privilegiado en tanto docentes de la disciplina, y sin dudas es determinado por nuestras representaciones sociales, por nuestras convicciones y creencias; y lo que resulta más relevante, toda revisión del mismo, todo ejercicio de reflexión crítica que se intente al respecto, nos involucra y obliga a correr nos de prácticas que nos son habituales y que llevamos incorporadas muy fuertemente, lo que siempre constituye una dificultad no menor. En definitiva, todo esfuerzo por comprender la Enseñanza del Derecho constituye un esfuerzo por comprender-nos, con todo lo que ello implica.

En segundo lugar, la circunstancia de que todo lo referido a educación, al modo en que se desenvuelven los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a la forma en que impactan las estrategias de producción y reproducción de conocimiento y en que son asumidas por los actores del proceso educativo, nunca son transparentes ni fácilmente detectables y mucho menos comprensibles (De Souza Santos, 2009).

1- Vicente Atela es Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP y Profesor Titular de Derecho Público Provincial y Municipal; José Orleri es Secretario Académico de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP, Profesor Titular de Introducción a la Sociología y Profesor Adjunto de Sociología Jurídica.

2-Las instancias de formación docente institucionalizadas como la Especialización Docente en la UNLP y los diversos formatos de carreras de formación docente en diversas universidades, son relativamente nuevas y pocos los docentes que en ellas se forman, como asimismo presentan la limitación de la falta de especificidad que, entendemos, la enseñanza en el campo del Derecho requiere.

Ese devenir social que constituye la educación, los actores intervinientes en el mismo y las relaciones que los mismos establecen, constituyen fenómenos complejos, enmarañados, constituidos por urdiembres de determinaciones muy ocultas que requieren de una “constante faena de desnaturalización” (Dubet, 2012), de superación de los lugares comunes de análisis y de interpretación espontánea que no logra trascender la superficie del mismo.

Las indagaciones acerca de la educación conllevan mucho más que simple opinión, implican categorías discutibles pero rigurosamente construidas, involucran corpus de conocimientos abundantes y desarrollados, que se hallan a disposición y que es necesario recorrer y revisar para aproximarnos y aportar a la construcción de esa especificidad educativa que constituye el campo del Derecho.

Finalmente, multiparadigmaticidad, alta pertinencia, no transparencia, constituyen aspectos constitutivos de un campo en construcción que requiere por ello, para su abordaje, de una perspectiva crítica capaz de raspar la superficie de las cosas para ver qué hay debajo, dispuesta a profundizar en la densidad del fenómeno y a esgrimir el cuestionamiento a sí misma, convencida de que el mundo no es inerte y que algo puede cambiarse. Y con ello, el desafío de inventar las formas individuales y colectivas de una enseñanza que, en nuestras instituciones de educación superior públicas y masivas, debe ser de calidad e inclusiva.

Abril 2018

BIBLIOGRAFÍA

1. Bourdieu Pierre, 2003, “Los usos sociales de la ciencia”, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
2. De Sousa Santos Boaventura, 2009, “Sociología Jurídica Crítica”, Ilsa (Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos), Colombia, Bogotá.
3. Dubet Francois, 2012, “¿Para qué sirve realmente un sociólogo?”, Editorial Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
4. Orler José, 2017, “La articulación docencia-investigación en el campo del Derecho. Un estudio en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP y la Facultad de Derecho UBA”, Tesis Doctoral, SEDICI Repositorio Institucional de la UNLP, http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53576/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=4



Presentación Aula-Juzgado

AULA JUZGADO ESCUELA

En el marco del II Congreso de Enseñanza del Derecho hemos presentado el AULA JUZGADO ESCUELA la que representa una útil herramienta para la enseñanza práctica. Se encuentra ubicada en el piso 7mo. Del Edificio Karakachoff de la UNLP –perteneciente a nuestra Facultad- (aulas 718/719). La Sala se encuentra equipada con estrado destinados al Juez y Secretario y escritorios para la parte actora y su abogado; parte demandada y su abogado. Se ha provisto del equipo de video grabación de audiencias y los módulos de presentaciones y notificaciones electrónicas por intermedio de la Suprema Corte de Justicia de la Provincia de Buenos Aires. De ese modo el alumno desde el dispositivo y módulo correspondiente envía por ejemplo la contestación de demanda , selecciona el departamento judicial, la causa y adjunta documentación en PDF para el caso de ser necesario, también redacta un convenio y se lo envía electrónicamente a un colega para que lo examine, se firma electrónicamente aprendiendo a operar el token, recibe y envían notificaciones electrónicas y efectúan los cómputos de plazos con la modalidad electrónica, compaginando de este modo el expediente digital. Seposibilita asimismo cubrir la demanda respecto a las horas prácticas que el nuevo plan de estudios ha incrementado. Representaba antes un problema realizar esa experiencia en el ámbito de Tribunales en razón de la gran cantidad de alumnos que debían efectuarlas.

También en dicho ámbito se realiza la simulación y práctica de las audiencias video-registradas por los alumnos se viene realizando desde 2016, y a partir de 2017 tenemos la posibilidad de practicarlas en nuestra Aula-Juzgado. Allí hacemos asiduamente audiencias basadas en casos reales previamente estudiados, además de las que hacemos en escenarios reales. Por esa razón debe darse mucha importancia a la preparación de habilidades orales de los estudiantes.

En las audiencias - actividad que se desarrolla entre varios cursos- se ejercitan las mismas. Además, generamos incidencias el mismo día de la audiencia para sorprenderlos, con participación de actores a los fines que la improvisación los motive y nos permita evaluar las actitudes y aplicación práctica de los conocimientos de los participantes frente a una situación inesperada.

Posteriormente, las audiencias que se registran en video se ven en grupo así analizamos en conjunto las fallas y aciertos, efectuándose la devolución y evaluación correspondiente.

Párrafo aparte merece la incorporación de la mediación que integra también nuestra asignatura. Generalmente, se invita a profesionales que desarrollan dicha tarea, que generalmente se videoregistran para ser compartidas con futuros grupos. Esta actitud se toma con todas las colaboraciones de invitados a exponer en la cursada (especialistas en Práctica en lo Contencioso administrativo, Derecho Laboral, Familia, Recursos) e.o.

Nuestro mayor aliado son las nuevas tecnologías. Desde la proyección de una película, a filmar a los alumnos en situaciones simuladas (entrevista con el cliente, audiencias) para luego observar su comportamiento y juntos corregir errores.

La Sala ha sido provista de internet posibilitando el acceso a la página WEB de la Suprema Corte de Justicia y a los correspondientes módulos electrónicos. El Aula-Juzgado representa un gran paso no solo por la implementación de las nuevas tecnologías sino por plasmar un cambio de paradigma en el modo de enseñanza que se apoya fundamentalmente en el SABER-SER.

La Plata, 20 de abril de 2018.-

Coordinador de Enseñanza Práctica Prof. Santos Alberto Córca
Profesoras Fabiana Maricel Coradi - María Cecilia Valeros

The background image shows a classroom setting. In the foreground, the back of a person's head and shoulders, likely a teacher, is visible. They are wearing a light-colored, possibly blue, button-down shirt. The background is filled with students sitting at desks, looking towards the front of the room. The image is intentionally blurred to create a sense of depth and focus on the overall educational environment. A horizontal banner with a red-to-blue gradient is overlaid across the middle of the image, containing the title text.

Enseñanza del Derecho y Derechos Humanos

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Y LOS DERECHOS HUMANOS

Introducción.

Carola Bianco¹ Oscar Zas²

Luego de la exposición de las ideas fundamentales de tres trabajos escritos previamente presentados y de los ejes de cinco presentaciones orales, tuvo lugar un debate con la participación activa de numerosos asistentes y de los ponentes, cuyo contenido resultó sumamente enriquecedor.

De un análisis integral de todas las exposiciones y trabajos, cabe destacar los siguientes ejes:

Los derechos humanos deben ser transversales a todo el proceso de formación de los abogados y las abogadas.

La perspectiva de derechos humanos debe ser incluida en la enseñanza de todas las ramas jurídicas en el nuevo plan de estudio de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

Es insoslayable una perspectiva crítica de los derechos humanos que permita potenciar sus principios (universalidad, no discriminación, progresividad, interdependencia/indivisibilidad, no regresividad, integralidad, "propersona"). Construyendo herramientas de enseñanza que pongan de manifiesto las dificultades para su acceso, las contradicciones entre el reconocimiento de los derechos y los sistemas económicos y sus instituciones. Así como los dilemas que presenta la vida social.

Para ello se propone inexorable una adecuada articulación entre la teoría y la práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así como la enseñanza de herramientas argumentativas que permitan a los y las abogadas intervenir en las luchas por la remoción de los obstáculos concretos para su acceso, junto a los propios protagonistas de los conflictos.

En esta inteligencia, una de las exposiciones hizo hincapié en que el derecho debe responder la pregunta que más lo compromete ¿por qué no es universal ni efectivo en la vida real de amplios sectores vulnerables? En el caso de los derechos humanos, que es el paradigma constitucional vigente, la pregunta es más incómoda y su respuesta más urgente: ¿por qué su nota característica es su incumplimiento sistemático?

La enseñanza de los derechos humanos también debe preguntarse por qué no enseña el sufrimiento injusto -en términos de Boaventura de Sousa Santos-, es decir, por qué su enseñanza es abstracta, se contenta con su enunciación general y se aleja, o sencillamente omite o niega, la experiencia pedagógica de mostrar el dolor humano y construir empatía y compromiso.

En este contexto, fue planteado el desafío de que los derechos humanos sean comprendidos como parte de una política y una cultura dirigidas a dignificar la vida humana.

También se expuso la necesidad de abrirse a diversos interrogantes para hacer de la pedagogía y del espacio áulico un lugar de representación de la experiencia humana desgarrada y doliente, cotidiana en nuestros espacios vitales y sociales, para comprender sus mecanismos y sus causas y construir colectivamente herramientas y estrategias para hacer de los derechos humanos un discurso y una acción, un modo de intervenir, un modo de comprometerse contra un orden de cosas que produce de manera sistemática el sufrimiento injusto.

Se propuso la necesidad de un análisis crítico de la actuación de los juristas en el plano de los derechos humanos y la utilización de la hermenéutica analógica como estrategia pedagógica.

A partir de la constatación de la complejidad del contenido de los derechos humanos, cuyo campo semántico se enriquece a través de las disciplinas no jurídicas, se propuso una metodología apta para una fluida interacción de la teoría y la práctica en la enseñanza desde la perspectiva del pensamiento crítico.

También se enfatizó que la práctica de la enseñanza de los derechos humanos comprende la obligación de los docentes de predicar con el ejemplo, respetando las normas que rigen su actividad y tratando a los estudiantes sin actitudes discriminatorias.

Para ello desde esta posición se propuso la proyección de los derechos humanos a la gestión universitaria mediante la observación de principios democráticos como la rendición de cuentas, el pleno acceso a la información y el respeto a todas las opiniones sin represalias.

Asimismo, fueron planteados como desafíos el deber de explorar un conjunto de metodologías oportunas para el proceso de su aprendizaje, desde aquellas que llevan a comprender su base filosófica hasta las que los problematizan, desde aquellas que se afincan en las prácticas hasta las que consideran las implicaciones dilemáticas de su aplicación y la tensión entre diferentes derechos con la finalidad de asumir una actitud crítica por parte de las instituciones que tienen en sus manos la formación profesional de los abogados y las abogadas.

1- Profesora Adjunta de Sociología Jurídica, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.

2-Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP

TEXTOS Y PRETEXTOS PARA UNA PEDAGOGÍA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Camilo Borrero García¹

Puntos de partida

Quiero especificar, antes que nada, el punto de partida desde el cual me ubico, esperando que el mismo brinde elementos de juicio sobre lo que el lector podrá encontrar, y extrañar, en un texto como éste:

Yo soy un abogado que ha tenido que trasegar en el mundo de algunos derechos. Especialmente, aun cuando no únicamente, los étnicos. También, en lo que podría llamarse arquitectura constitucional de líneas jurisprudenciales. Es decir, la forma en que la Corte Constitucional ha venido resolviendo, en sus fallos, casos referidos a violaciones de los derechos fundamentales².

En este sentido, yo me familiaricé con una cierta comprensión de los derechos humanos mucho más cercana a lo que ha sido su interpretación jurídica que su consideración en tanto valor (moral) o tradición (cultura)³. Lo que no quiere decir que desconociera de plano estas dos dimensiones de los derechos. Sólo que me he acostumbrado a observarlas desde una cierta perspectiva.

Y aquí, entonces, valdría igualmente la pena una consideración adicional sobre esa forma de asumir el conocimiento sobre derechos que he venido describiendo. Antes que un desarrollo netamente conceptual, que lleve a definir claramente los principios y contenidos que sustentan o contienen los derechos, el acercamiento a ellos a partir de casos y jurisprudencia implica una visión de derechos en tensión. O, lo que podría ser lo mismo, una perspectiva que obliga a considerar la forma como pretensiones distintas, de actores que reclaman posiciones sobre derechos en apariencia contradictorios u opuestos, son falladas en una sentencia⁴.

Por ahora, voy a dejar congelada esta particular perspectiva, y quisiera explicitar un aspecto de la demanda que se nos hace a los docentes, entendiendo por tales a quienes en apariencia tendríamos algo que enseñar en relación con la temática. En mi caso, por lo menos, estas solicitudes se expresan por lo general en algo como dé un curso, una charla, o una conferencia que le diga a una audiencia lo que son los derechos. Es decir, suponemos que los derechos humanos son un objeto preciso, como una manzana, y que nosotros podemos dar cuenta de la composición de ese objeto.

Y el asunto se complica cuando tal demanda se hace, por ejemplo, en un plano más general, como el de la fundamentación de los derechos humanos. Aquí, entonces, las premisas podrían ser un tanto más complejas, pero revisten la misma forma: una tradición (la humanidad), una escuela de pensamiento (el liberalismo), unas posiciones filosóficas (los contractualistas) o unos determinados procesos institucionales (los tratados de derechos humanos) parecieran haber dado con el fondo, la sustancia que sustenta y fundamenta los derechos humanos. Y, por ende, corresponde a nosotros transmitirla, socializarla, ponerla en contexto.

Llegado a este punto, siempre me ha llamado la atención lo siguiente: en mi práctica pedagógica, por demás totalmente intuitiva como se verá después, me he topado incesantemente con las huellas evidentes de los derechos humanos. Podría afirmar (de hecho, he apostado sobre ello) que no hay colegio que en alguna de sus carteleras o paredes no exponga, solitaria o acompañada, una declaración de los derechos humanos, o de los derechos de los niños, o de alguna declaración universal de derechos de similar talante. De igual manera, una visita por los salones de clase dejará al descubierto alguna tarea, composición, llamado de atención o collage cuyo contenido tenga algo que ver con los derechos humanos. Y si nos trasladamos de una universidad a una organización social, como un sindicato o un hospital, el resultado no es muy distinto.

Este abundante material de prueba lo llevaría a uno, inicialmente, a preguntarse por una de dos lógicas en acción: o los estudiantes no leen toda esa evidencia, y para el curso o conferencia en cuestión bastaría con recomendarles la respectiva lectura, o ya la leyeron y, por ende, ya saben lo que son los derechos humanos, con lo que nuestra presencia sólo tiene el valor de reforzar conocimientos ya establecidos.

1-Profesor Titular Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia. E-mail: caborrerog@unal.edu.co

2-Cfr. Borrero, Camilo, Multiculturalismo y derechos indígenas. Editorial Cinep, Bogotá, 2004.

3-Una explicitación sobre este debate, cfr. en Mockus, Antanas, "Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura", Universidad Nacional de Colombia, Revista Análisis Político, 21.

4-Al respecto es numerosa la literatura jurídica. Recomiendo, por ejemplo, textos como los de Uprimny, Rodrigo, en coautoría con otros autores, por ejemplo Libertad de información y derechos fundamentales en Colombia. Bogotá, Andiaros, DeJuSticia y Konrad Adenauer; o, "El rol del sistema judicial colombiano en el ejercicio del derecho a la educación: experiencia, crítica y propuesta" en VV.AA El derecho a la educación de niños y niñas en situación de desplazamiento y de extrema pobreza en Colombia. Bogotá, DPLF, Instituto Pensar.

Sin embargo, un intercambio un tanto más profundo con los estudiantes nos lleva a dudar de ambos asertos. Por lo general, ellos suelen portar una visión pesimista sobre los derechos. Sienten que ellos les son vulnerados, o que las premisas sobre las que se basan son fantasiosas, que no están dadas para que se cumplan en la realidad. Oponen, por así decirlo, un universo del deber ser (en el que vivirían felices los derechos de las carteleras) con uno del ser, en el que se sabe que la realidad es demasiado dura como para tener todos los derechos. Si acaso, se contentarían con un par de ellos, por así decirlo.

Aún peor: si se escarba un poco en este pesimismo, se descubre igualmente que este no deriva generalmente de simple desconocimiento. En este orden de ideas, no se trata de que el interlocutor no entienda lo que es la igualdad, o la libertad, y que una esclarecida cita de Hegel o Kant, o una lectura atenta del artículo constitucional, le resuelva finalmente el problema. Más bien, lo que parece estar en el fondo es que no ha elaborado mecanismos argumentativos ni encuentra a la mano procesos decisorios para que su idea de igualdad o libertad, que no necesariamente son tan distintas de las que conciben las normas, deban ser seriamente consideradas, y aceptadas o rebatidas, en un medio que, a diario, habla sobre derechos en abstracto.

De aquí que, en mis charlas o cursos, me dediqué durante un buen tiempo a echarle leña a la candela, adicionando con preguntas capciosas el ambiente de escepticismo general: ¿Se viola el derecho a la igualdad cuando a las chicas de algunos grados o colegios se les prohíbe el maquillaje ostentoso, llamativo o vulgar, pero no ocurre lo mismo con las profesoras que imponen la regla? ¿Se viola el derecho a la igualdad cuando a un estudiante que llega tarde no se le deja ingresar a la institución, o se le deja entrar con algunos procedimientos de visibilización y expiación pública, pero no acontece lo mismo con docentes que llegan retrasados? Y así sucesivamente podemos pasar por la distancia que lleva de piercings exóticos a aretes normalizados, de tatuajes y extensiones capilares indecentes o insalubres a tratamientos cosméticos siliconados. Para no meternos en campos más espinosos como los de las ideologías políticas o religiosas y aspectos como los de libertad de expresión o libre desarrollo de la personalidad.

Otra de mis estrategias pedagógicas ha sido de señalar cómo la llamada cultura de los derechos humanos es tan sólo una más entre otras formas de regulación social que disputan entre sí por ser hegemónicas. Sin tener que llegar a ejemplos trágicos, como los modelos normativos de la guerrilla o los paramilitares en Colombia, basta una salida atenta por los diferentes espacios que conforman nuestra cotidianidad para percibir dichas diferencias: las tiendas de barrio y su énfasis en la vecindad, que hacen eclosionar por los cielos formas rituales de igualdad que deberían campear en espacios democráticos y regidos por los derechos humanos. Por eso, en ellos es válido atender primero al cliente o al compadre que a quien llega por turno. Especialmente, si quien espera es un niño (¿dónde quedará el interés prevalente por ellos?), o un reconocido pobre material, o un visitante del que no se puede esperar fidelidad o regreso.

Y de la tienda podemos trasladarnos al banco, con sus filas preferenciales para clientes, o al taxi, con su cultura del vivo y el atajo, o al transmilenio, donde se salva o entra el que pueda, o al parque, donde existen dueños del territorio público. Por el momento, no me interesa una crítica a dichos espacios. Tan solo la demostración de que viven bajo el imperio de unos preceptos que no parecen guardar entera consonancia con los de los derechos humanos⁶.

Como estas preguntas generan reflexión y sentido en algunas audiencias, tarde o temprano viene la demanda por la construcción de materiales didácticos que complementen esta visión. Lo que, a su vez, genera el interés por una estructura que responda a dicha demanda. En lo que sigue, trataré de explicitar los rasgos generales de lo que personalmente he considerado como las premisas para elaborar textos con enfoque problematizador en derechos humanos⁷.

El enfoque problematizador en Derechos Humanos

Crear textos para la educación en derechos humanos es un proyecto tan amplio como en general podría ser el de la empresa editorial. Sabemos por experiencia que, dada la multiplicidad de dimensiones de estos derechos, desde una fábula hasta una crónica o una sistematización juiciosa del pensamiento filosófico tendrían espacio en la canasta.

Por lo tanto, no aspiro a postular criterios en clave universal para la producción de material educativo pertinente para una tarea como la invocada. Incluso, dudo de que mis apreciaciones fuesen lo suficientemente abarcadoras como para orientar el campo de la formación en perspectiva jurídica. Por ello, se trata más bien de señalar algunos elementos que podrían considerarse oportunos para quien desee aportar a la construcción de una visión problematizadora sobre lo que los derechos humanos son en tanto derechos.

Y ello significa, en últimas, aceptar y trabajar con el material del que están hechos los derechos humanos, si es que la metáfora puede extenderse de esa forma. Algo así como la plastilina o el barro con el que los moldeamos, teniendo en cuenta que las figuras que elabore cada uno pueden ser bien distintas y particulares.

5-Cfr Borrero, Camilo, Derechos Humanos: Ideas y dilemas para animar su comprensión. Escuela de Derechos Humanos, Paz y Convivencia, Cinep, 2006, 172 pp.

6-Cfr. Borrero, Camilo, La cultura como derecho: acertijos e interrogantes, en Et Al, Derechos Culturales en la Ciudad, Alcaldía Mayor de Bogotá, Dejusticia, Reino de los Países Bajos, Bogotá, 2011.

7-Cfr. Borrero, Camilo, Derechos Humanos: Ideas y dilemas para animar su comprensión. Ob. Cit. o, Borrero Camilo, Estado, Desc y Ciudadanía. Escuela de Derechos Humanos, Paz y Convivencia. Cinep, 2008, 100 pp.

-El sueño de los derechos absolutos e integrales

Suele encontrarse en muchos textos formativos esa especie de lugar común: la aspiración a que consideremos algunos de los derechos humanos como valores absolutos, y al tiempo a que nuestra mirada sobre todos ellos sea integral. Ejemplos de lo primero encontramos por doquier en la postulación del derecho a la vida como pilar inquebrantable de la arquitectura de los derechos humanos (incluso, podría pensarse que la fórmula constitucional colombiana de que la vida es inviolable participa un poco de esta visión). Pero no es el único: textos de corte más liberal clásico pueden transitar por la misma vía con respecto al estatus de la libertad humana, a pesar de que igualmente ha hecho carrera el eslogan de que tu libertad termina donde empieza la mía, así lo anterior sea difícil de explicar concretamente.

Sobre la integralidad vivimos una historia similar: poco a poco, los textos y posiciones nos fueron convirtiendo a una especie de mantra que anulaba las distintas generaciones de derechos y nos pedía un esfuerzo conceptual para asumirlos como interrelacionados, interdependientes y, en últimas, equilibrados en términos de valor: no se trata de que exista un derecho más importante que otros, sino que el mundo será mejor en la medida en que unos y otros se retroalimenten desde una visión integral (el sujeto o actor que debería estar obligado a integrar no aparece tan claro, así como tampoco la perspectiva desde la que se haría dicha integración).

El punto complejo es que, desde la perspectiva de la aplicación concreta, no existen derechos absolutos. Esta premisa, que al comienzo de la era de la Corte Constitucional en Colombia se asumía como una especie de disculpa, muy pronto demostró que constituía la única posibilidad de fallar casos en los que tipos distintos de derechos, o titulares de similares derechos con pretensiones diferentes, colisionaban.

Expliquemos un poco el asunto: si la vida es absolutamente inviolable, ¿cómo justificar que al ejército se le dote de armas de fuego con presupuesto público?, ¿cómo explicar que pueda ser válida la orden que da un general de perseguir a delincuentes armados?, ¿cómo explicar en algunos países que exista la pena de muerte?. Lo que indica que aún el derecho a la vida, pilar de pilares de los derechos humanos, tiene que ser delimitado. Pero aceptar esta evidencia, que aplica por demás para todos los derechos, nos lleva inmediatamente al tema de los límites: ¿Cuándo es entonces “violable” la vida sin que se afecte el derecho a la vida? Por esa vía adquieren sentido, y virulencia, debates actuales como el del tratamiento penal a los violadores de niñas y niños, el aborto, la eutanasia y similares. Obsérvese, simplemente como un dato, que países que dicen respetar el derecho a la vida pueden tener entre sus cláusulas la pena de muerte, la ilegalidad absoluta del aborto y la posibilidad de la eutanasia. O combinaciones diferentes de éstas y otras opciones políticas, que aluden a los límites de los derechos humanos. Con la integralidad sucede algo similar. Si bien la pretensión abstracta de ella es altamente deseable, en la práctica lo que se observa continuamente es que los derechos, o las posiciones jurídicas que los invocan, colisionan entre sí, aparentemente de manera irreconciliable.

Piénsese, por ejemplo, en todos los casos que se ventilan a diario entre derecho a la intimidad y derecho a la libre expresión. O entre derecho al libre desarrollo de la personalidad y derecho a la educación. O entre derecho a la paz y derecho a la libertad religiosa. Resolver estas situaciones, que implica por ejemplo determinar si un periódico puede o no publicar determinada noticia, si a un estudiante le pueden imponer algunos contenidos pedagógicos que no considera pertinentes o si una Iglesia puede prender a alto volumen sus parlantes, muestran en lo cotidiano las dificultades que se enfrentan a la hora de realizar el ideal de integralidad. Tanto que, para algunos, éste sólo sería predicable de cierta acción estatal.

Frente a esta colisión de derechos la Corte Constitucional (y en general los tribunales constitucionales) han adoptado lo que ha dado en denominarse el proceso de ponderación, o de armonización concreta⁸. Significa ello que el fallador deberá darle tarde o temprano prioridad a un derecho sobre el otro. Y reconocer que esta prioridad no proviene de un código previo a la situación (que definiera, por ejemplo, el orden de prelación de los derechos), sino que depende del contexto. Cada situación podría eventualmente ser diferente. Pero, al mismo tiempo, el mismo juez debe considerar que esta prelación no puede simplemente hacer totalmente nugatorio el otro derecho afectado. Por ello, al menos deberá respetar su núcleo básico. Por eso, más que una simple escogencia, se trata de armonizar entre dos derechos, donde uno de ellos deberá orientar preferencialmente la decisión (y sus consecuencias), pero el otro (u otros) no podrán desaparecer del todo. De ahí el término de armonización concreta, en el caso.

Alguien podría aseverar que, de esta forma, se logra el ideal de integralidad. Pero no parece compatible este proceso de balanceo o ponderación, que supone siempre una escogencia, con el de integralidad, que supondría sinergia, reforzamiento entre uno y otro.

8-Sobre este aspecto las sentencias de la Corte Constitucional son abundantes. Invito, por ejemplo, a una revisión de algunas de ellas que han desatado amplia polémica, como la C239 de 1997, sobre la eutanasia, o la C355 de 2006 sobre la despenalización del aborto en algunas circunstancias.

9-Un texto reciente que puede consultarse al respecto es el de Quiroga Natale, Edgar Andrés, Proporcionalidad y ponderación en la sentencia constitucional: una aproximación interdisciplinaria entre derecho y economía, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC Centro de Investigaciones y Extensión Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, 2011, 200 pp.

Así las cosas, las dos características básicas de muchos textos conceptuales sobre derechos humanos parecen anuladas en la práctica. Frente a esta situación, yo he leído no pocos manuales y cartillas que simplemente hacen caso omiso a esta circunstancia, y mantienen el discurso como un ideal a alcanzar. Otros, refuerzan incluso la posición, achacándole al Estado o a los operadores jurídicos una falta de voluntad que impide que se cumpla este cometido ideológico del que ya se ha sustentado su conveniencia.

Para no ahondar en la controversia y regresar a mi preocupación, un material pedagógico que busque hacer comprensible el marco de aplicación real de los derechos humanos no puede esquivar estas premisas: los derechos humanos son relativos y, aun cuando el ideal de integralidad es deseable, los principios que orientan los derechos muchas veces colisionan entre sí.

Esta aseveración no lleva al defecto del relativismo o el eclecticismo, que implicaría que cualquier decisión o posición en torno a derechos es posible y defensible. Todo lo contrario: determinar tanto los límites de un derecho como las razones de ponderar su preponderancia en situaciones concretas son actividades que no se pueden válidamente realizar sin una alta carga argumentativa. Y es precisamente esta deliberación con argumentos lo que nos lleva a entender la plastilina o masa con la que se construyen los derechos, tal como aludíamos al comienzo.

Si se me permite el símil, que por supuesto no es más que ello, es algo así como la diferencia entre una regla del tipo “no robarás” y la discusión sobre en qué casos es válido “quitar” algo del otro. La primera, como generalmente se trata cuando de reglas se habla, incluye una cláusula única de conducta universal que simplemente se cumple o no. La segunda supone un debate que nos lleva a escenarios que pueden ser muy complejos: justifica la tributación (¿por qué habríamos de “quitarle” a los ricos lo que ellos se ganaron con cumplimiento de las reglas de juego?) tanto como el estado de necesidad (¿puede un pobre quitarme un pan que me pertenece, sólo porque tiene hambre?).

-Situaciones dilemáticas y crecimiento moral

La mayoría de estas situaciones de ponderación pueden ser llevadas didácticamente a la estructura de dilemas. En realidad, los abogados las trabajamos bajo la forma de problema jurídico a resolver, pero creo que es lo mismo, en cuanto dicho problema supone dilemáticamente optar por una de varias posiciones que se han encargado de postular las diferentes partes. Ahora bien, varios de estos dilemas parecen tener una “respuesta fácil”, en tanto nuestra cultura o los dispositivos constitucionales nos preparan para asumirla. Un ejemplo: los derechos fundamentales de los niños aluden, en concreto, a una especie de metodología que implica que cuando están en disputa derechos de adultos y derechos de menores, debe hacerse posible por darle mayor peso a estos últimos. Algo similar podríamos predicar de poblaciones puestas en condición de vulnerabilidad (como desplazados, mujeres embarazadas, comunidades raizales o personas con discapacidad), aun cuando aquí las reglas de prevalencia ya no se afirmarían con tan alto grado de generalización.

En otros eventos, asumimos lo que ha dado en llamarse “casos difíciles” o incluso “casos trágicos”¹⁰. Aquí el dilema se parece más a una paradoja, en la medida en que cualquier solución parece inconveniente, y la discusión enfrenta es la búsqueda de la medida menos lesiva.

Rememórese, por ejemplo, en el caso de aquel niño mordido por un perro en sus genitales, a cuyos padres unos médicos recomendaron practicarle una operación que llevara al cambio de sexo frente a la dificultad para reimplantar lo cercenado, pero que no impidió que en la adolescencia la niña se reafirmara como niño y exigiera el cambio de sexo nuevamente. Cualquier discusión en este contexto asume esa condición de drama. Así como acontece en los eventos en que jóvenes afectados por enfermedades graves rechazan transfusiones de sangre por convicciones religiosas, en contra de las razones de padres o galenos.

En el mundo jurídico, lo que se espera de cualquier forma es que estos casos sean “fallados”. Las razones que esgrima el juez para sustentar su fallo, sus consideraciones, servirán es de telón de fondo para intentar convencernos de que su sentencia fue lo más justa posible. Y, dado que se dirigen a un auditorio universal, compuesto no sólo por las partes sino por toda la ciudadanía, eventualmente esta argumentación tendrá que ser comprendida y sopesada no sólo por los expertos sino por el común de las gentes. Si se quiere, es lo que acontece con el debate público posterior a los fallos de la Corte Constitucional, que enfrenta a periodistas, economistas, filósofos, transeúntes y hasta abogados.

En el campo de la pedagogía, lo importante no es el fallo, sino motivar y comprender la argumentación. Insisto en ello: los casos no son solamente relevantes porque deciden situaciones de personas, sino porque nos permiten observar la materia de la que se componen los derechos. Que no son otra cosa que conceptos, tesis, interpretaciones, evidencias físicas, datos, evaluaciones morales y demás.

¹⁰-Esta es una terminología más propia del ámbito jurídico, a raíz del debate sobre si en derecho existen o no respuestas correctas. Por ejemplo, cfr. Arango, Rodolfo, ¿Hay respuestas correctas en el derecho?, Siglo del Hombre Editores, Ediciones Uniandes, 177 pp.

Tomemos, nuevamente, un ejemplo a ver si logramos mayor claridad en nuestro propósito. Aceptemos como derecho humano el de que todos somos iguales frente a la ley. O que somos merecedores de igual comprensión y respeto. Las dos fórmulas no son iguales, pero aluden a un campo cubierto por lo semejante¹¹.

Ahora bien, ahora piensen en las leyes, y traten de buscar un número plural de ellas que estén en clave absoluta de igualdad. Es decir, una ley que efectivamente nos trate a todos y todas por igual: hombres y mujeres, niños y adultos, nacionales y extranjeros, servidores públicos y particulares, etc. No es tan fácil dar con varias, ¿no? Casi con ninguna. Y si ello es así, ¿que quiere decir entonces el derecho a la igualdad?

Por esta vía, descubrimos que la igualdad es en verdad un principio(algunos lo llaman de optimización). Es decir, que indica una pauta para actuar, pero no una regla en el sentido que veíamos antes, de cumplirla o violarla (la del “no robarás”). Como principio, sirve especialmente para establecer cuándo las diferenciaciones que se hacen son válidas o cuándo constituyen una discriminación.

Y ese el quid de la igualdad. Generalmente, las leyes no operan por igualdad sino por diferenciación: leyes que protegen o establecen posiciones jurídicas de los adultos mayores, o de las mujeres embarazadas, o de los estudiantes, etc. Leyes que diferencian entre lo que se espera de un servidor público y de un particular, al establecer funciones y competencias. Leyes que establecen trato especial para comunidades indígenas o formas culturales específicas. Y, en todos estos casos, el debate sobre derechos se establece en torno a la misma pregunta: ¿estas diferenciaciones son válidas, o discriminan a algunos a favor de otros?

En el caso en que la respuesta sea la de la discriminación, habrá que restituir las condiciones de igualdad, bien regresando a la situación original o bien ampliando la norma para cubrir con sus beneficios a quienes resultaban discriminados. Ahí es cuando aplica en todo rigor el principio de que todos somos iguales frente a la ley, pues es lo que justifica y sirve de base a todas las argumentaciones.

Como puede fácilmente advertirse, en un debate de tales características no es fácil establecer inamovibles o prefigurar respuestas. La forma como se argumente resultará determinante para las decisiones que se adopten. Pero, incluso, una vez establecidas estas, nuevos argumentos pueden visibilizar aristas del problema que lleven a posteriores transformaciones del juicio inicial.

Siendo estas las características del debate sobre derechos, la estrategia pedagógica debería dotarse de herramientas que posibiliten a los estudiantes experimentar, adoptar posiciones, explorar justificaciones. Pero no en un campo acumulativo de posiciones morales, pues a diferencia de otro tipo de valoraciones aquí no existen juicios correctos acumulativos, que vayan madurando la persona (por ello, aun cuando guarda relación, no es un ejercicio más de competencias ciudadanas, aun cuando varias de ellas son necesarias para participar en un debate de esta índole)¹².

-La inestabilidad política de los derechos

Esta consideración con la que finalizábamos el aparte anterior es importante en tanto la formación en derechos humanos es distinta a la de profesionales del derecho, habilitados para interpretarlos y representar a particulares en diversos justiciables. Pero esa diferencia, que importa, no es tan nítida. Como telón de fondo, podría invocarse o bien que se busca una formación en cultura democrática de los derechos humanos, a la cual entre otras obligaría la Constitución, o bien en formas de reivindicar y afirmarse desde los derechos en tanto poblaciones o grupos específicos.

Permítaseme, nuevamente, ilustrar el punto con un ejemplo: La población LGBTI, o las comunidades indígenas, encuentran en la formación en derechos humanos una vía tanto para afirmar su identidad a la luz de reivindicaciones específicas por derechos, como para comprenderse genéricamente como ciudadanos que participan, o debieran participar, de la deliberación democrática en condiciones de igualdad.

Pero una de las situaciones paradójicas que acompañan los derechos es que se reclaman en clave colectiva, pero se disfrutan generalmente en clave individual. Y que este disfrute está marcado o condicionado contextualmente. Esta circunstancia es la que ha dado lugar a un extenso debate en otras latitudes, como en los Estados Unidos, en donde muchos de los teóricos críticos previenen contra esa especie de ola ingenua que agitaría las reivindicaciones y afirmaciones desde los derechos, dada su inestabilidad y su escasa eficacia en la arena política. En contrapartida, arguyen ellos, sería necesario regresar al lenguaje de las necesidades, que alude directamente a bienes concretos o situaciones reales¹³.

Pues bien, realizo esta breve admonición en el territorio crítico de los derechos sólo para manifestar un rasgo común a muchos de los textos de formación en derechos humanos: casi la entera mayoría de ellos presume que el mundo con derechos será mejor que el que padecemos. Muchos, incluso, los postulan como la nueva utopía colectiva.

11- La segunda sería una premisa más elaborada que se derivaría de una teoría procedimental de la justicia como la que preconizaba Rawls. (Cfr, por ejemplo, La Justicia como Equidad: Una Reformulación, Barcelona: Paidós, 2002, 287 pp), retomada posteriormente por Dworkin (Los derechos en serio, Planeta Agostini, Barcelona, pp 235 - 238).

12-Como podrían ser los estadios de desarrollo moral de Kohlberg.

13-Cfr al respecto Brown Wendy, “Lo que se pierde con los derechos” o Williams, Patricia, “La dolorosa prisión del lenguaje de los derechos”, en Brown Wendy, Williams, Patricia, La Crítica de los Derechos, Universidad de los Andes, Instituto Pensar, Siglo del Hombre Editores, Bogotá, Colombia, 146 pp. O, Tushnet Mark, Ensayo sobre los derechos, en García Villegas, Mauricio (Editor), Sociología Jurídica: Teoría y sociología del derecho en Estados Unidos, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2001, pp. 111- 160.

Y no es que yo quiera aguar la fiesta, pero sí alertar sobre la naturalización hacia la que hacen fácil tránsito muchos de nuestros dispositivos pedagógicos. Lo que no afecta la materialidad de los derechos, al fin y al cabo, pues su eficacia no depende simplemente de las expectativas o aspiraciones que ellos encarnen, sino de su realización institucional. Pero sí alienta la idea señalada al comienzo, en donde la promesa de los derechos humanos queda como algo escrito, formal, con pretensiones meramente hipotéticas de aplicación, mientras que la cruda realidad se encargaría de demostrar cotidianamente la futilidad de ello.

Por el contrario, un material pedagógico que contextualice lo problemático de los derechos humanos, incluso en cuanto a aspiraciones colectivas por realizar, y que muestre lo contextual e inestable que puede ser el discurso, pero que avance igual en las condiciones bajo las cuales éste se puede aprovechar, tanto a través de los dispositivos de política pública como de exigibilidad judicial, posibilita a mi juicio una asunción más estratégica de la ciudadanía y la democracia concomitante a ellos. Sólo para iluminar algunas aristas de lo que significa esta problematización, permítaseme hacer referencia a dos procesos en los cuales he tenido la fortuna de intervenir aportando a la construcción posible de textos que soporten procesos complejos. El primero de ellos tiene que ver con la implementación de la ley de restitución de tierras y la actividad institucional de la Unidad de Restitución de Tierras y de los Jueces Especiales de Justicia Transicional que se encargan de dichos procesos. Para no extenderme en el asunto, el quid de la cuestión es cómo implementar un esquema de justicia transicional en materia civil, que relativice en alguna forma los mecanismos institucionales tradicionales de protección a la propiedad, para poder garantizar de mejor manera los derechos de las víctimas. Y ello por cuanto, como es de público conocimiento, una de las características del despojo masivo que ocurrió en Colombia durante las últimas décadas es que éste se hizo poniendo al servicio de fuerzas oscuras buena parte de la institucionalidad regional, lo que se refleja en una aparente titularidad legalmente consolidada a través de testamentos, suplantación de registros, escrituras públicas firmadas bajo presión y varios etcéteras más.

Por supuesto, en una situación como la descrita el material didáctico no puede, a pesar de esta realidad, asumir esquemas simplistas como el de poner en tela de juicio todo el derecho de propiedad o establecer una prelación indiscutible sobre la narrativa de las víctimas. Pero sí puede propiciar un cambio de chip, como hemos denominado al proceso, que lleve al servidor público a sospechar, a problematizar, a asumir su función de una manera creativa y crítica, si se quiere efectivamente cumplir con el cometido de garantizar justicia material para tantos afectados por el despojo de tierras en nuestro país.

El segundo material tiene que ver con el desarrollo autónomo de la educación intercultural en Colombia. Aquí, tanto el Ministerio de Educación como la Presidencia de la República y las comunidades étnicas han llegado a ciertos consensos de base, en donde se resalta la disposición a hacer paulatinamente la entrega del servicio educativo a las comunidades étnicas, en la medida en que ellas a su vez vayan generando mecanismos autónomos y de calidad para la prestación de los mismos.

El asunto se complejiza es a la hora de encontrar los mecanismos institucionales que posibiliten este tránsito, pues fácilmente se descubre que si bien la Constitución planteó como uno de sus principios orientadores el del respeto a la diversidad étnica, desarrollar el mismo en instituciones centralizadas y con una fuerte correlación operativa y funcional no es fácil.

Nuevamente, el rol de los textos aquí ha sido el de problematizar las ideas originales de los actores. Por parte de las comunidades étnicas, la de que para asegurar el reconocimiento sólo bastaba reconocer, y que la autonomía no se otorga, so pena de que deje de ser tal. Por parte de las entidades de gobierno, el que era sencillo descubrir una ruta jurídica que, manteniendo el centralismo actual del servicio educativo, posibilitara la transición hacia la educación intercultural.

Los textos, en últimas, sirven de pretexto para que, de nuevo, cambie el entendimiento formal y se busquen salidas distintas, siempre bajo el acuerdo implícito de que esta indagación no se hace simplemente por la novedad, sino para asegurar derechos sobre cuya materialidad no se duda, pero que no son tan simples de adoptar como sugeriría el enunciado escueto de las declaraciones e instrumentos de derechos nacionales e internacionales.

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN EL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES UNLP.

Emanuel De Sojo¹, Martín Daniel Lorat², Alejandro Medici³

Los Derechos Humanos en el nuevo plan de estudios.

El nuevo plan de estudios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP ha hecho suyo el desafío de la educación en derechos humanos, tanto a través de una nueva asignatura específica, que integra el bloque de formación disciplinar, como de una asignatura en el bloque específico de Derecho Público, y una transversalización de la perspectiva de derechos humanos que debe abarcar toda la currícula, brindando un eje discursivo del que no puede apartarse.

En la fundamentación de esta nueva estructura curricular se sostiene que: “La enseñanza del Derecho se orienta a interpretarlo como un constructo y un campo en el que interjuegan diversas tensiones. En este marco se promueve la comprensión de la Abogacía como una profesión de la Justicia y el Derecho en general y de los Derechos Humanos en particular, al servicio de la defensa, protección y promoción de éstos, tal como se desprende del modelo de derecho constitucional que surge de la reforma de 1994” (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP, 2016:51).

Esta decisión, nos parece coherente y necesaria dadas las exigencias de la enseñanza jurídica actual, los desafíos que las estructuras del Poder Judicial y la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP enfrentan, en una coexistencia con elementos propensos a la formación de estudiantes despreocupados (cuando no opuesta) a estos principios propedéuticos.

No puede enseñarse el derecho desde una especie de grado cero de asepsia, con docentes falsamente apolíticos, y sosteniendo la pasividad de la norma jurídica ante el contexto político, social y cultural. Pero al mismo tiempo, tomar este rumbo supone una serie de consecuencias en la enseñanza del derecho en general, y con mayor profundidad respecto de la transversalización de los derechos humanos, que en su asignatura específica no puede soslayarse. Algunas de estas consecuencias intentaremos desarrollar sintéticamente en este texto.

2. Consecuencias de asumir la enseñanza de los derechos humanos en el nuevo plan de estudios:

2.1 Más allá del “paleopositivismo”.

En primer lugar, es necesario asumir la enseñanza dinámica del derecho, más allá del formalismo jurídico limitado y del positivismo jurídico acrítico, con el que se le intenta otorgar imparcialidad a la norma jurídica, posiciones que Luigi Ferrajoli agrupa dentro del término “paleopositivismo”.

La enseñanza en derechos humanos no puede ser “neutral” desde el punto de vista axiológico.

No puede serlo porque los derechos humanos articulados en el bloque de constitucionalidad (75 inc. 22 p.2 CN) forman el *primum principiológico* y axiológico de nuestro ordenamiento jurídico, donde se fundan políticamente una serie de valores y principios que son ejes para la interpretación de las normas.

Sostenemos que los principios de todas las ramas del derecho argentino deben ser interpretados a la luz de ese núcleo principiológico y axiológico del derecho de los derechos humanos.

El bloque de constitucionalidad, interpretado en las condiciones de su vigencia, se erige en un criterio de validez sustancial, en tanto contenido fundamental de las normas del ordenamiento jurídico. Es lo que se ha dado en llamar el “derecho sobre el derecho”, donde se establece aquello que los funcionarios políticos, judiciales, legisladores, administrativos del estado argentino están obligados a hacer, y también aquello que no pueden omitir.

El análisis a través de este bloque de constitucionalidad resulta un test, que debe ser ejercido a través del control de constitucionalidad y de convencionalidad, a todas las normas jurídicas en todos los niveles estatales, constituyendo esta una actividad propositiva y de control y contralor que es responsabilidad del Estado llevar adelante.

1-Docente de Sociología Jurídica. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: estudiodesujo@yahoo.com.ar

2-Docente de Derecho Penal. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: luciobonateguy@hotmail.com

3-Docente de Derecho Político. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: medici.alejandro@gmail.com

El incumplimiento de esta responsabilidad ante los titulares de los derechos y ante las instituciones internacionales abarca una responsabilidad nacional e internacional por el ente violador, como por la omisión en el control de constitucionalidad y de convencionalidad de las decisiones tomadas por cualquiera de los tres entes estatales.

El cumplimiento de esta responsabilidad se logra complementando e integrando en respectividad los derechos constitucionales con los que surgen de los instrumentos internacionales de derechos humanos, en las condiciones de su vigencia, esto es, según la jurisprudencia, los informes, recomendaciones, observaciones generales, etc., de los diversos órganos de interpretación y aplicación de los instrumentos internacionales de derechos humanos que tienen jerarquía constitucional.

2.2 El impacto en la enseñanza jurídica en general: la transversalización de la perspectiva de derechos humanos.

La transversalidad en la enseñanza de los derechos humanos, así como varios de los contenidos mínimos de la nueva asignatura específica que incorpora el nuevo plan de estudios tiene que ver con esta responsabilidad estatal, como también con la complejidad de los derechos entendidos como procesos sociales y culturales, lo que exige un esfuerzo pedagógico en el proceso de enseñanza y aprendizaje para facilitar la comprensión de los estudiantes en el inicio de la carrera.

Realizada la aclaración pertinente, es necesario, a título solamente ejemplificativo y no taxativo, enumerar algunas de las dimensiones relacionadas que hacen a esta complejidad de los Derechos Humanos.

a) Hacer explícita la discusión acerca de las fundamentaciones filosóficas con las cuales dialoga y tensiona la comprensión de los derechos humanos.

b) La reflexión sobre la experiencia de los mismos, los procesos de apertura y consolidación, como el análisis de los conceptos que remiten al campo semántico de estos derechos deben ser cuidadosamente introducidos a la ciencia jurídica, en interrelación con otras ciencias humanas como la antropología, la sociología, la axiología y la deontología, que desde su núcleo propedéutico incorporan principios y conceptos propios, en contextos, a su vez, interpelados por el creciente reconocimiento del valor del pluralismo cultural, convocan a una enseñanza multidisciplinaria y abierta.

La transversalidad, por ende, alcanza todo lo que es del orden de la fundamentación, de la comprensión, desde la historia de las ideas, donde asignaturas como derecho político, filosofía del derecho, van a interactuar permanentemente con este campo del derecho.

c) El núcleo principiológico normativo de los derechos humanos, que se erige en fundamento principal de la validez jurídica sustancial, requiere del examen de las incoherencias e incompletitud del derecho positivo, en términos diferenciales entre validez y vigencia.

En las situaciones donde se encuentren en concurrencia principios y reglas de derechos, debe enseñarse por medio de casos jurisprudenciales e hipotéticos, la aplicación, por medio de la ponderación, del derecho constitucional y del derecho internacional público -cabeceras del tendido de puentes y sintetizadores- con la perspectiva de Derechos Humanos. Por lo que desde esta asignatura, transversal y núcleo principiológico, debe enseñarse entre otras cosas, el diálogo de fuentes del derecho.

d) Los procesos históricos y sociales que dinamizan los derechos humanos, en tanto, estos derechos son un referente cultural de las diversas formas de entender la dignidad humana, y configuran un discurso público disponible en el que distintos grupos y movimientos sociales traducen sus concretas formas de entender, practicar, problematizar y luchar por su reconocimiento.

Estos aspectos principiológicos, socio-históricos y de transversalidad son distinguibles, solamente a los efectos analíticos y explicativos, pero conforman un círculo hermenéutico de comprensión de los derechos humanos como procesos, que resulta de una decisión metodológica y axiológica fundamental, que debemos asumir a la hora de pensar la enseñanza de los derechos en el nuevo plan de estudios, con perspectiva crítica.

Comprender, enseñar y aprehender a los derechos humanos como procesos sociales, institucionales, políticos, culturales es lo que facilitará al estudiante su comprensión y asimilación; resultando así predicados críticos de las formas en que nos relacionamos entre nosotras y nosotros mismos, con el estado, con la naturaleza, con las corporaciones, con las generaciones pasadas y con las futuras.

Joaquín Herrera Flores, ha acuñado una definición que hace justicia a esta complejidad, procesualidad e historicidad: "los derechos humanos son procesos de apertura y consolidación de espacios de lucha (culturales, sociales, institucionales, normativos, etc.) por las diversas formas de entender la dignidad humana". (Herrera Flores, 2005: pp.18-29)

Las tensiones que se generan entre los Derechos Humanos y los bienes públicos relacionales, en tanto condiciones de posibilidad como de contenido, es la que se produce entre los derechos y los poderes, en tanto existen poderes fácticos, muchos innominados jurídicamente, públicos y privados, contra legem y praeter legem, micro y macrosociales que pugnan por controlar y apropiarse la generación y reproducción del derecho, del discurso del derecho, y de los bienes públicos relacionales. (Ferrajoli, 2000, 2011)

Desde este enfoque relacional de los derechos humanos, no se reniega de la importancia en su reconocimiento como garantía, que resulta fundamental, y más aún cuando pensamos en la educación en derechos humanos en las academias jurídicas desbordantes de positivismo anacrónico. Pero tampoco se los reduce o equipara simplemente a las normas jurídicas sustantivas y adjetivas de derechos humanos.

Por eso comprender, estudiar y enseñar las condiciones, los contextos históricos, sociales y culturales pueden explicar tanto la génesis de los derechos ya reconocidos, como de los emergentes, y las dificultades para garantizar su vigencia o eficacia social. Explicar críticamente el discurso de los derechos para evitar enmascarar con el dispositivo de poder legal las necesidades insatisfechas de una estructura social desigual, con basamento en el ordenamiento jurídico liberal, resulta esencial.

El discurso de los derechos, públicamente disponible resulta proveedor de predicados críticos acerca de las formas en que vivimos, las estructuras sociales en las que nos desenvolvemos, la asimilación de las desigualdades sociales, basadas en un dispositivo de poder legal.

Sostenemos que una educación jurídica que transversaliza la enseñanza de los derechos humanos como contenido central, debe entonces articular a lo largo de toda la currícula desde una perspectiva crítica, posicionada políticamente, y comprometida institucionalmente. Esto tanto en las asignaturas que integran en el nuevo plan de estudios el bloque de Formación General e Introductoria, como las que integran el Bloque de Formación Disciplinar, así como las de las Orientaciones Profesionales, que deben contener una perspectiva que adscriban a este fin principiológico, basamento de nuestro orden constitucional.

Concluyendo, la transversalidad necesaria para reforzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es fruto de la comprensión de esta procesualidad histórica compleja, por la que los derechos humanos deben ser considerados un discurso público disponible, que funge como referente de las plurales luchas, instituciones y formas de comprender la dignidad humana.

2.3 El núcleo principiológico y normativo de los DHs: la enseñanza del diálogo de fuentes.

Resulta necesario exista una articulación, sinergia y complementariedad en las asignaturas que a nuestro juicio forman un núcleo de contenidos normativos de validez sustancial del ordenamiento jurídico argentino. Estas son derechos humanos, derecho constitucional y derecho internacional público.

Es en estas asignaturas donde la perspectiva transversal hace núcleo, entendiéndose bien, no porque sean per se más relevantes o porque sea una mera opinión subjetiva, sino porque la centralidad del derecho de los derechos humanos no puede comprenderse, al margen del diálogo de fuentes de derecho internacional, regional e interno, que se comprenden a partir de una lectura transversal entre estas ramas del derecho, plasmado en esas asignaturas, con sus énfasis respectivos, y por supuesto, con una mirada articuladora, la nueva asignatura específica derechos humanos, conforme las distintas especificidades.

El diálogo de fuentes a partir de las prácticas, como del establecimiento de un bloque de constitucionalidad, y de la doctrina del control de convencionalidad establecida por los Organismos Internacionales de Derechos Humanos, que en el sistema interamericano se propuso a partir de la sentencia de la Corte IDH "Radilla Pacheco c. Mexico", como conclusión de la integración respecto de la articulación del sistema interamericano de derechos humanos, el sistema interno y lo que podemos llamar un corpus iuris communis en la materia.

En especial el diálogo de las fuentes nacionales e internacionales que se articulan desde relaciones de subsidiariedad, complementariedad, y retroalimentación en el campo del derecho de los derechos humanos, donde no cabría realizar diferencias con las posturas explícitamente o implícitamente monistas en este terreno. No obstante, antes de apresurar conclusiones tan optimistas e ingenuas, es necesario echar una mirada al contexto global del derecho de los derechos humanos y a las dificultades que se plantean y observan tanto para la eficacia, como para el proceso de enseñanza de los derechos humanos.

2.4 Contextualizar: criterio central en el discernimiento de la dificultad del proceso de enseñanza-aprendizaje de los Derechos Humanos.

Muy lejos de las discusiones entre monistas y dualistas acerca de la prioridad de las fuentes y de los mecanismos de reconocimiento de la validez, existe una situación o un escenario paradójico: por un lado, es ingenuo pensar o actuar como si el “derecho de los derechos humanos” fuera la “constitución” del ordenamiento jurídico internacional.

El escenario muestra que, “la Carta Internacional de Derechos Humanos”, lejos de ser el vértice de una constitución jurídica mundial, es una de las formas de derecho internacional convencional, que es acompañada por lo que hemos llamado el “nuevo derecho internacional de la liberalización de los mercados de bienes y servicios”, a propósito de las convenciones multilaterales y bilaterales, e instituciones vinculadas al comercio internacional, a la liberalización de las transacciones financieras, a las formas de soft law que surgen de las recomendaciones de política económica de las instituciones económico financieras internacionales, etc.

Otras formas de derecho también soft, como las que emergen de los mercados inter e intraempresarios y la práctica de la subcontratación o tercerización de actividades, tienen que ver con lo que la sociología del derecho global contemporáneo ha denominado la nueva “lex mercatoria”.

Estas formas de derechos que hacen a la enseñanza del contexto histórico difícil en que deben garantizarse los derechos humanos, muestran un escenario de pluralismo jurídico que es central para articular una educación transversal en derechos humanos. Discernir la dificultad de este escenario, la coexistencia de diversas formas de derecho que tienen fines, tiempos y procedimientos en tensión, cuando no abiertamente contradictorios, implica reconocer un grado de esquizofrenia relativa del derecho en sus plurales formas vinculadas a la globalización. E incluso dentro del derecho internacional convencional, un ejemplo de ello lo ofrece las diferencias de objetivos entre el derecho comercial internacional emanado de la OMC y el PIDESC y las observaciones generales y criterios interpretativos del Comité DESC.

Ni hablar de las diversas formas de soft law que surgen de la contraposición entre derecho de los derechos humanos y la nueva lex mercatoria.

Sin extendernos más en la caracterización de este escenario que hemos retratado en otros textos, (Medici, 2010, 2016) simplemente queremos señalar que los estados, principales responsables en el proceso de reconocimiento, promoción y protección del derecho de los derechos humanos se han sometido a mandatos normativos (más formales o más informales) contradictorios.

Estos mandatos contradictorios no se resuelven parcial o absolutamente por el expediente de recurrir a la formalidad y generalidad de las normas sobre el derecho de los tratados internacionales, sino que, lamentablemente se resuelven a partir de un casuismo e individualismo metodológico que muchos colegas internacionalistas dedicados al derecho de los derechos humanos aplican.

Resultan, no obstante, simpáticos y con un aire progresista, cuando se los confronta con otros colegas que, basados en un dualismo superado, insisten en sostener la prioridad de los principios de derecho público nacional y adoptan la doctrina de la reserva de soberanía, como en el reciente fallo “Fontevicchia y otros c/ República Argentina” de la CSJN, que produce un grave retroceso en el desarrollo jurisprudencial coherente del máximo tribunal nacional.

En relación a la complementariedad del derecho internacional y regional de los derechos humanos, en la interpretación progresiva de los mismos, en la responsabilidad de todos los niveles del estado argentino frente al derecho de los derechos humanos, y en la obligación de realizar un control de convencionalidad previo, es fundamental realizar un análisis crítico de la actuación de los juristas en el plano de los derechos humanos.

3. La hermenéutica analógica como estrategia pedagógica.

Una forma de comprender y de enseñar este eje tan importante en el proceso de enseñanza aprendizaje de los derechos humanos es desarrollar una pedagogía a partir del uso de la hermenéutica analógica.

En efecto, la hermenéutica analógica, es la forma en que la utilizan por ejemplo, Mauricio Beuchot (2005,2010), Jesús Antonio de la Torre Rangel (1997, 2011) entre otras y otros, es mucho más que un método para llenar las lagunas del derecho.

El diálogo de fuentes que se plasma en el bloque de constitucionalidad, en la doctrina de la práctica del control de convencionalidad y en la complementariedad, subsidiaridad y retroalimentación entre el derecho constitucional y los sistemas internacionales y regionales de protección de los derechos humanos, conforma no la repetición de “N

normas sobre N derechos humanos”, sino una zona de convergencia analógica que establece el derecho de los derechos humanos y que debe ser interpretado y aplicado conforme a los principios del mismo: pro persona, progresividad/no regresividad, no discriminación, universalidad, interdependencia e indivisibilidad, exigibilidad, efectividad, etc.

Esta analogía se fundamenta en todo el proceso de positivización constitucional e internacional de los derechos humanos que ya no pueden considerarse (a partir del bloque de constitucionalidad, de la práctica del control de convencionalidad, de la retroalimentación entre derecho constitucional y derecho internacional) como órdenes separados.

Se constituye entonces claramente una analogía de atribución, donde el analogado principal es la dignidad humana, desde el prius normativo y principiológico del derecho de los derechos humanos.

La pedagogía basada en la hermenéutica analógica permite analizar las reglas y principios tanto iusconstitucionales, como las de los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, la jurisprudencia constitucional y de los sistemas internacionales de protección, planteando casos históricos o hipotéticos donde la norma concreta se construye a partir de la analogía, aplicando los criterios de interpretación pro persona, universalidad, no discriminación, progresividad/no regresividad, etc., y entre el derecho de los derechos humanos así construido con las circunstancias específicas del caso para concretizarlo.

En la mayor parte de los casos se trata de diferencias entre el núcleo de validez sustancial del derecho de los derechos humanos del bloque de constitucionalidad que no obstante enfrenta problemas de incoherencia con normas legales o administrativas que son inválidas sustancialmente por contradictorias con ese “derecho sobre el derecho”, pero que se encuentran vigentes y son aplicadas sin realizar un control de convencionalidad.

O también porque normas válidas a nivel constitucional no son reglamentadas o desarrolladas por actos legislativos, administrativos o judiciales con la cual se produce un problema de falta de vigencia por incompletudes o “lagunas” del derecho en el sentido ferrajoliano.

Estos casos son claramente de analogía de atribución donde el analogado principal es el derecho de los derechos humanos al cual deben adecuarse las normas legales, administrativas o judiciales incoherentes o bien deben dictarse las normas reglamentarias para que las normas de nivel constitucional tengan vigencia y eficacia.

Se trata de una analogía de atribución, cercana a un univocismo, pero que nunca llega a ser tal ya que la norma de derechos humanos del bloque de constitucionalidad debe concretarse vía legislación, actos administrativos y sentencias judiciales en las circunstancias de los casos.

En otras ocasiones, se trata de analogía proporcional, cuando se produce una convergencia de principios y reglas de derechos que concurren simultáneamente en un mismo caso, y exigen el ejercicio de la ponderación constitucional, tal como ha sido explicada y desarrollada por Robert Alexy. El método de Alexy, pese a que éste no lo diga, recurre constantemente a la hermenéutica analógica utilizando siempre la analogía de proporción. (Alexy, 1997)

Los casos que ponen en diálogo fuentes de derechos humanos, que involucran el derecho local, constitucional e internacional en torno a problemas de derechos y de poderes, han sido denominados por el sociólogo del derecho constitucional Marcelo Neves, como de “transconstitucionalismo” (2009), son problemas sumamente apropiados para desarrollar una estrategia pedagógica, que, basada en la hermenéutica analógica comprenda los casos desde los principios y valores del derecho de los derechos humanos.

4. Los derechos versus los poderes. Hermenéutica analógica para los derechos y estricta legalidad para los poderes.

Más allá de la “sala de máquinas de la constitución” por tomar la conocida metáfora del colega Roberto Gargarella, existen poderes fácticos innominados o poderes salvajes neoabsolutistas. Estos poderes pueden ser públicos o privados, macro o microsociales. Contra legem o praeter legem. Son absolutistas tendencialmente por no estar regulados o por no estarlo en forma suficiente por una estricta legalidad de origen democrático y basada en la centralidad del derecho de los derechos humanos.

Estos poderes salvajes o neoabsolutistas, a veces constitucionalmente innominados, disputan los bienes públicos relacionales que son condición y contenido de los derechos humanos.

Como ejemplos de poderes públicos neoabsolutistas podemos poner el terrorismo de estado y los crímenes de lesa humanidad, las corporaciones que gestionan una red transnacional de producción, distribución, consumo, financiamiento, rentas financieras por medio de una ingeniería jurídica financiera destinada a bajar los costos

fiscales, ambientales, sociales en cada uno de los nodos de la red. Objetivamente este tipo de prácticas tienden a bajar los estándares de derechos sociales y ambientales.

Por supuesto los poderes contra legem también privados, como las organizaciones y redes sociales dedicadas a fines ilegales, como las redes de tráfico de personas con fines de explotación laboral o sexual, tráfico de armas, etc., en general, las que componen los mercados de violencia en diversas escalas espaciales también disputan los bienes públicos relacionales.

Muchos de estos poderes sociales salvajes actúan en los límites de la legalidad al acumular y rentabilizar financieramente sus ganancias en paraísos fiscales, y disputando el control y la producción de los bienes públicos relacionales que son contenido y condición del ejercicio de los derechos humanos.

Si tomamos por ejemplo la comunicación y las fuentes de información plural como bien público relacional que genera o debería generar obligaciones públicas y privadas correlativas al derecho humano activo y pasivo que tenga ese contenido, los grandes grupos privados multimediales que promueven y se benefician de situaciones oligopólicas, sin duda logran apropiarse y rentabilizar dicho bien, transformándolo en información y entretenimiento mercantiles, influyendo poderosamente en la agenda pública, interfiriendo en el acceso plural a las fuentes de información, condicionando el ejercicio de los derechos ciudadanos por el sesgo de las líneas editoriales, empobreciendo y homogeneizando la pluralidad cultural de nuestras sociedades.

Por lo que se trata de la configuración potencial de casos de “censura indirecta” en términos del art. 13. 3 de la Convención Americana de Derechos Humanos o Pacto de San José de Costa Rica.

De esta forma, es necesario formular como una especie de criterio guía de esta pedagogía crítica no abstracta en materia de derechos humanos, que podría sintetizarse así: cuando se trate de la interpretación concretizadora de los Derechos Humanos resulta necesaria una hermenéutica analógica según los principios del derecho de los derechos humanos. Los instrumentos internacionales y los derechos constitucionales se deben potenciar, complementar y retroalimentar para mantener la vigencia y eficacia de los mismos ante el estado y las corporaciones.

Cuando se trata de la regulación de los poderes sociales salvajes neoabsolutistas, corporativos, públicos o privados, debe aplicarse la estricta legalidad de origen democrática y basada en la centralidad de la tutela y reproducción de los bienes públicos relacionales, que son el contenido y objeto de las normas de derechos humanos.

Para desarrollar una estrategia de enseñanza-aprendizaje acerca de estos contextos y estas tensiones es fundamental en una pedagogía crítica, no formalnormativista de los derechos humanos, tematizar explícitamente las dificultades del contexto histórico como las diferencias de interés entre poderes fácticos y derechos humanos.

5. Final.

De esta forma, la transversalización de la enseñanza de los derechos humanos requiere de las sinergias entre todas las asignaturas vinculadas que, en el marco del nuevo plan de estudios muestran contenidos potenciales relacionados con la materia específica y las otras dos que a nuestro criterio integran este núcleo principiológico-normativo de los Derechos Humanos, pero complementándose e interrelacionándose con las diversas ramas de las Ciencias Sociales.

El método de análisis de casos jurisprudenciales o de casos hipotéticos, debe complementarse con una pedagogía que tenga en cuenta los procesos históricos de apertura de espacios de lucha por la dignidad humana, que registre las condiciones contextuales de obstáculos fácticos e históricos, y que desde allí enriquezca una discusión de la fundamentación de los derechos humanos desde la experiencia jurídica.

Una pedagogía, en suma, que forme profesionales no sólo conocedores de las herramientas jurídicas para trabajar en la protección y promoción de Derechos Humanos, sino también que los concientice en su responsabilidad ciudadana calificada en tanto operadores jurídicos en una sociedad violenta y desigual, de la que los Derechos Humanos sean predicados críticos. Predicados críticos de las formas en que (mal)vivimos cotidianamente.

BIBLIOGRAFÍA:

Alexy, Robert (1997) Teoría de los derechos fundamentales. Madrid. Centro de Estudios Constitucionales.

Beuchot, Mauricio (2005) Interculturalidad y derechos humanos. México D.F. UNAM-Sigo XXI.

Beuchot, Mauricio (2010) Hermenéutica, analogía y derechos humanos. Aguas Calientes, San Luis Potosí. CENEJUS-Facultad de Derecho UASLP.

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata (2016) Planes de estudio en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales: Abogacía. Escribanía. El camino hacia lo nuevo. La Plata. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

Ferrajoli, Luigi (2000) El garantismo y la filosofía del derecho. Bogotá. Universidad Externado de Colombia.

Ferrajoli, Luigi (2011) Poderes sociales salvajes. La crisis de la democracia constitucional. Madrid. Trotta.

Herrera Flores, Joaquín (2005) La reinención de los derechos humanos. Sevilla. Atrapasueños.

Medici, Alejandro (2010) El malestar en la cultura jurídica. Ensayos críticos sobre derechos humanos y políticas del derecho. La Plata. EDULP.

Medici, Alejandro (2016) Otros nomos. Teoría del nuevo constitucionalismo latinoamericano. Aguas Calientes-San Luis Potosí. CENEJUS-Maestría en Derechos Humanos UASLP.

Neves, Marcelo (2013) Transconstitucionalismo. Sao Paulo. Martins Fontes.

Rangel, Jesús Antonio De La Torre (2011) Iusnaturalismo histórico analógico. México D.F. Porrúa.

Rangel, Jesús Antonio De La Torre (1997) Apuntes para una introducción filosófica al derecho. México D.F. Porrúa.

NARRATIVAS DEL DERECHO. LA EXPERIENCIA DEL SEMINARIO EN DERECHOS HUMANOS

José María Martocci ¹

Más allá de las definiciones que podamos ensayar acerca de qué entendemos por “derecho”, por “ley” o “norma”, o por nociones tan ligadas a estos tópicos como estado de derecho, imperio de la ley, división de poderes, soberanía, constitución, jurisdicción, deliberación y demás expresiones tan ligadas a nuestro mundo jurídico, es indudable que el derecho forma parte de nuestra vivencia común cotidiana, de nuestra convivencia pública. Es, de alguna manera, el lenguaje de la polis.

Es indudable, también, que el tipo de enseñanza que se imparte determina el perfil del estudiante –y del futuro operador jurídico- y que la pedagogía legal tradicional ha hecho hincapié –tal como es mayormente aceptado- en la transmisión dogmática de normas e interpretaciones canónicas de los tribunales y de la doctrina, especialmente en el área del derecho privado, que ha sido el campo más relevante a la hora de identificar el derecho dominante.

Este tipo de pedagogía, tan familiar y aún relevante, conforma una modalidad de clase y de aulas regidas por un docente a cargo de la enunciación de saberes y de receptores que tendrán que retener en gran medida esa información. Es un saber acumulado en libros, catálogos de jurisprudencia, tratados de autores.

Así, la pedagogía jurídica tradicional entiende y naturaliza que aprender derecho es trasladar a los alumnos el saber que allí se almacena. Es, en esencia, un saber que se produce en los libros, a espaldas de dónde el derecho acontece.

Hay también en ese tipo de aula una dirección dominante, una distribución del poder vertical, poco espacio para la interrogación profunda (pues se descuenta y acepta que la información es certera) y una lapidaria ausencia de crítica. Aquí el derecho es, mayormente, contenidos e información a trasladar en su estado acabado, bajo sus interpretaciones triunfantes, naturalizadas.

Otro elemento de este sistema es que se confía en que el razonamiento lógico jurídico produce soluciones apropiadas, correctas, razonables (no lo hace, obviamente, pero se confía), y que esta racionalidad es un proceso inexorable, infalible, que puede y debe prescindir de la ideología de los operadores.

Si el derecho es norma –como se repite desde hace décadas desde el juspositivismo hegemónico- entonces la pedagogía hace pie en lo normativo, y en sus interpretaciones consagradas por los autores y por la jurisprudencia. Poco habrá paradescribir de todo lo que queda fuera de las interpretaciones hegemónicas, de los modos de ver y de sentir que perdieron la lucha por el sentido.

No hay pues en el aula interrogación crítica acerca de lo dado; hay repetición, autoridad y jerarquías. Y, con esto, sujetos obedientes, sumisos.

En la pureza soñada por el juspositivismo serán serias, rigurosas, científicas, aquellas interpretaciones preservadas de la intervención moral y política. El juez que guarda distancia de su propia –e inadvertida- ideología. La contaminación ideológica –se declama- es desplazada por la lógica y el razonamiento jurídico; la pregunta por lo justo, lo digno y lo humano, no son necesarias, porque asumimos que el derecho siempre abastece, ontológicamente, esa preocupación. La ley contiene las respuestas adecuadas, sea quien sea quien la aplique; detenta, bajo esta visión, una especie de legitimidad a-histórica, apolítica. Es un dispositivo que emite soluciones correctas.

El deseo de neutralidad frente a las pasiones, las emociones o las ideologías, el afán de no ceder a las fuerzas que atraviesan la experiencia humana, el propósito de construir su legitimidad pública en su pureza, en su incontaminación, hacen del derecho algo autónomo y cerrado sobre sí mismo. Vale decir, su fuente de autoridad siempre remite a sí mismo, no hay discurso externo que pueda interpelarlo ni conmoverlo.

¿Si la máquina está diseñada para ofrecer soluciones adecuadas a todo conflicto, para qué someterla a la crítica?

Evidentemente, es un afán inútil. El derecho es una construcción humana y cultural, atravesada por los vientos de la historia, por las disputas de poder, por los intereses en juego predominantes en un tiempo y lugar dados, con sujetos vencedores y vencidos, en un régimen de distribución de bienes llamado capitalismo.

El derecho es política en tanto su construcción y consagración lo es, tanto como la lucha por hacerlo efectivo, por hacerlo realidad en un mundo desigual.

La dimensión social, cultural y política del derecho debe ser aceptada y aprendida para su enseñanza y puesta en crítica. El derecho debe recibir la crítica externa, abandonar su aura, hacerse terrenal, saberse sometido a las fuerzas dominantes, a la hegemonía de época y a sus resistencias.

¹-Director de la Clínica Jurídica en Derechos Humanos, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata.

Una enseñanza crítica asume el derecho como construcción humana y recibe los saberes externos como aprendizaje, diálogo y posibilidad de cambio. Se sabe contingente, precaria, en construcción comunitaria, con otros, atenta al dolor del mundo.

¿Por qué esta introducción?

Porque bajo estas premisas emprendimos el seminario intensivo en derechos humanos durante el mes de febrero de 2018, atravesando durante 30 horas su historia, sus fundamentos, sus principios, sus derechos significativos, su idea de justicia, sus problemas y debilidades, su actualidad.

Y lo hicimos con la idea de buscar alternativas a la enseñanza jurídica que recibimos mientras fuimos estudiantes de grado y de posgrado, enfocada en lo normativo y teórico, ajena a la experiencia concreta del litigio con derechos humanos en contingencias altamente adversas, donde la viabilidad de los derechos “débiles” es puesta a prueba en contextos sociales adversos.

Nos interesó vincular al derecho y sus interpretaciones con la historia de cada tiempo, con el estado de la sociedad en tiempo y lugar dado, en la coyuntura que posibilitó cada sentencia emblemática, con la pugna de intereses, con la desigualdad estructural, con los sectores desposeídos de ciudadanía constitucional, con la fuerza de algunos derechos y la debilidad congénita de otros.

Nos interesó además unir esta pedagogía con la experiencia concreta del derecho que se produce en los espacios de Clínica Jurídica de nuestra Facultad, de manera que cada tema que fue presentado lo fue a partir de casos estructurales llevados adelante en estos espacios y por docentes que transitaron esos espacios y que con ellos transformaron su perspectiva, su modo de razonar, su modo de actuar, removieron prejuicios, deconstruyeron posiciones y dogmas aprehendidos.

Nos interesó unir la experiencia del derecho con las emociones más comunes, dormidas en el paradigma positivista: el dolor ante la penuria de los otros, ante la injusticia y el privilegio, ante la falta de respuesta, ante la ceguera del poder o la indiferencia de quienes deberían ser garantía de acceso a la justicia. Y con esto aprender también las emociones alegres, aquellas que inscriben al derecho en la vida, en la historia de conquistas sociales, de emancipación, de unión comunitaria y de lucha por la justicia.

Yendo a lo concreto del seminario en derechos humanos, diremos que se trata de un formato intensivo pensado para la época de receso académico, con un caudal horario de 30 horas mínimas, y que debe ser aprobado por los estudiantes mediante la entrega de un trabajo de seminario final que aborda alguno de los temas presentados a elección de cada estudiante (en el trabajo se valora especialmente la impronta personal, la capacidad crítica y la construcción de un discurso propio). En febrero de 2018 asistieron de modo regular unos 25 alumnos.

Siendo que estuvimos en su idea, diseño y dirección, decidimos su desarrollo durante diez clases de tres horas cada una (a razón de dos clases por semana), y con un tema estructural de derechos humanos por cada encuentro.

Cada tema es anticipado en la clase anterior, junto con los textos a trabajar, que incluyen sentencias, convenciones, y también material extra jurídico como textos de filosofía, historia, ciencia política o de arte, como literatura, películas o documentales.

La idea es avanzar con las distintas narrativas que abordan la realidad que se va a presentar, mostrando que el derecho (sus normas y sentencias) son una narrativa más, tanto como lo puede ser un documental, un cuento, una película que se recomienda o un texto de filosofía.

Discursos y narrativas que rodean y abordan lo real, y de múltiples modos lo edifican, y que en clase se ponen en contraste con la idea de los derechos humanos y su desarrollo vigoroso en nuestro país y en América a partir del sistema interamericano.

Los casos que se desarrollan muestran especialmente, un concepto del derecho unido a la acción y a la intervención comunitaria, dado que se trata de casos impulsados por la propia comunidad afectada, por grupos implicados o por asociaciones o foros que trabajan el tema en conflicto. La impronta social es relevante para nuestra participación, pues son ellos quienes titulan los derechos en juego y los que le asignan un poder de realización que por sí solos no tienen.

Queremos mostrar que para estos grupos postergados no hay derecho sin acción y que nuestro compromiso con los derechos es personal, es decir, ideológico y político.

Al utilizar material de Clínica (me refiero a casos desarrollados en los diez años de actividad en la materia) en el aula se puede apreciar:

- la tensión entre propiedad y vivienda (en un caso de desalojo);
- la tensión entre industria, desarrollo y salud pública (en una empresa que funde plomo y daña a la comunidad);
- la inexistencia de servicio educativo en una comunidad desamparada del conurbano y de cómo abordar la urgencia y de cómo construir una escuela a través de una mesa de trabajo;
- los alcances del principio de “participación ciudadana” en el proceso de evaluación de impacto ambiental;
- cómo hacer accesibles para personas con discapacidad las escuelas de La Plata;
- como proponer una política pública en materia de “asistencia personal” para personas con discapacidad;
- cómo participar en el diseño de una política pública para la gestión de la basura en un municipio;
- cómo reclamar una vivienda para niños y niñas que no pueden ser externadas de hospitales por carecer de ella;

- cómo trasladar un asentamiento de una zona de peligro y contaminación a un espacio urbanizado;
- cómo reclamar tierras productivas suficientes para una comunidad originaria expulsada de su territorio original; etc.
- cómo reclamar el título secundario común a favor de jóvenes con discapacidad que concluyeron ese ciclo;
- cómo reclamar una política de educación inclusiva en la provincia a la luz de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Son diversos los casos que se ofrecen, conjugados con sentencias emblemáticas que son desgranadas en sus argumentos principales intentando leer el momento en que fueron emitidas, su tejido normativo y el campo de tensiones y pugnas de poderes que el derecho suele contener.

Bibliografía

Christian Courtis (compilador) (2009) Desde otra mirada. Textos de Teoría Crítica del Derecho; EUDEBA.

Jerome Bruner (2003). La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida; FCE.

Leonardo Pitlevnik (compilador) (2012) Universidad y conflictividad social, Ediciones Didot.

Michel Foucault (2015). Derecho y Poder, Mauro Benente (compilador), Ediciones Didot.



Nuevos Planes de Estudio en las Facultades de Derecho

PANEL ESPECIAL

Liliana EtelRapallini

El panel estuvo integrado por las Dras. María del Carmen Ortega, Analía Antik, María Fernanda Vázquez y por el Dr. José María Lezcano quienes dejaron en evidencia una importante trayectoria académica y de gestión siendo coordinados por la Prof. Liliana EtelRapallini. Escuchada en primer término la Dra. Ortega como Decana de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata, de su discurso se percibió una visión y preocupación humana por la actitud de los estudiantes frente al cambio, dada la importancia que reviste el tránsito por una Universidad; sostiene que un plan de estudio consiste en una curricula, un conjunto normativo que en verdad carece, entre otros extremos, de métodos como también del perfil de los docentes que han de ponerlo en ejecución; concluye expresando la trascendencia de la reforma de los planes de estudio y que éstos deberían acompañarse de un plan institucional que les otorgue mayor transparencia. Continuando, la Dra. Analía Antik en su carácter de Directora de la Unidad Ejecutora del Plan de Estudio por la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario, evoca en primer lugar y de modo detallado cómo nace la Facultad de Derecho en Rosario; en concordancia de criterio con quien la precedió en la palabra, se aboca sobre todo al tipo de formación que se pretende señalando como perfil al del abogado generalista, procurando dar respuesta a ello en función de la sociedad de pertenencia; también comenta sobre la necesidad de implementar seminarios y cursos de práctica. A su turno, el Dr. José María Lezcano interviniendo como Pro Secretario de Reforma del Plan de Estudio por la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata pone de relieve el centenario de la Reforma Universitaria y la necesidad del cambio; reseña no sólo las motivaciones y las dificultades que ello trae aparejado, sino la necesidad manifiesta de acompañar el conocimiento teórico con la práctica del Derecho apuntando hacia la formación del abogado generalista. Cierra el panel, la Dra. María Fernanda Vázquez como Decana de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora quien también plantea la correlación entre el Plan de Estudio y el Institucional previo a haber expuesto las vicisitudes por las que atraviesa una reforma y el logro de consenso suficiente; reafirma el postulado de la enseñanza con vertiente práctica y la formación del abogado generalista sin descuidar la inclusión de nuevas áreas que en la actualidad se requieren. El panel se desarrolló dentro del clima de armonía y participación que identificó al Congreso motivando nutrida concurrencia que se vio enriquecida por las valiosas disertaciones de los integrantes del panel.



Nuevas Tecnologías y Enseñanza del Derecho

NUEVAS TECNOLOGÍAS Y ENSEÑANZA DEL DERECHO

José María Lezcano¹

Introducción

En el eje de Nuevas Tecnologías y Enseñanza del Derecho se presentaron y expusieron siete apotes que la comisión recibió, cada uno de los cuales fue realizado por sus autores.

La primer exposición giró en torno a las posibilidades de los docentes de apelar a herramientas tecnológicas para la tarea de comunicación con alumnos, centrándose particularmente en el conocido bots o chatbots. A dicha herramienta la define como un asistente virtual capaz de interactuar con los usuarios mediante un lenguaje natural. La exposición indicó la experiencia del uso de ésta herramienta en una comisión de Introducción a la Sociología del primer año de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.

La versión del chatbots que describe incorpora una pequeña base de conocimiento y un sistema de inteligencia artificial que permite reconocer palabras o frases en el mensaje del interlocutor, logrando que el bot esté preparado para “entender” aquellas inquietudes básicas del alumno que interactúa con la herramienta y así poder brindar respuestas y orientaciones.

El siguiente aporte indica como problemática la fuerte base teórica de la materia Historia Constitucional, que los alumnos transitan junto a las otras 2 materias en el mismo período. Ello junto a la gran cantidad de alumnos y un reducido número de docentes, presenta un problema pedagógico didáctico que la cátedra busca resolver mediante el uso de tecnologías que faciliten un proceso de “enseñanza eficaz” y “aprendizaje pensante y crítico de los estudiantes”. Menciona que en el proceso de conocimiento de la Historia Constitucional Argentina se detectan dificultades para contextualizar y analizar comparativamente pactos, tratados, constituciones, etc., dificultades en la comprensión de los devenires simultáneos en las regiones y en otros niveles, entre otros.

Las actividades se desprenden de un soporte de software, el MOODLE, con un conjunto inicial de herramientas que permiten distribuir la información, presentar las fuentes digitalizadas (con la finalidad de ser leídas por el propio estudiante), los materiales bibliográficos con accesibilidad, y presentan recursos alternativos que mediarán en el aprendizaje tales como los mapas históricos digitalizados, el glosario de cátedra (elaborado por el equipo docente) y sugerencias de otros espacios virtuales de consultas (videos). El trabajo resulta un ilustrativo caso testigo respecto del modo y pasos de apropiación de los recursos TIC en la enseñanza de materias de fuerte contenido teórico.

El aporte que continuó detalla algunos de los principales tópicos de enseñanza y los cambios que en escaso tiempo tuvo la profesión de abogacía en lo referido al uso de la informática en el ejercicio de los operadores jurídicos. En función de ello se indican los paulatinos cambios operados en el ámbito del Poder Judicial a través de la colaboración brindada por la Subsecretaría de Tecnología e Informática, y cómo han sido incorporando en los diferentes ámbitos (Juzgados) y momentos del proceso judicial (Ej: audiencias). Ante esta realidad, el grupo de docentes propone innovaciones didácticas, como la simulación y práctica de audiencias por los alumnos. Esto se viene realizando desde 2016 y a partir de 2017 se cuenta con la posibilidad de practicarlas en nuestra Aula-Juzgado perteneciente a la Facultad.

Este importante espacio de enseñanza y aprendizaje resulta útil para realizar simulacros de audiencias basadas en casos reales previamente estudiados, además de las que se realizan en escenarios reales. Estas experiencias de los alumnos, entre otras cosas, está centrada en la importancia que tiene la preparación de habilidades orales de los estudiantes.

Seguidamente se trabajó sobre el aporte que plantea al teléfono celular en el aula y de la influencia de las tecnologías inteligentes incorporadas a aparato que marca una tendencia de comportamiento y apropiación tecnológica del contexto social actual y al celular como “símbolo de esta época” que en el caso de los adolescentes, se está -refiere- frente a la propia extensión del cuerpo, una especie de síntesis portátil de la cultura audiovisual que marca un nuevo momento de la sociedad en el que se conjuga velocidad, comunicación, así como música y esparcimiento.

Propone interrogantes de reflexión tales como ¿por qué los alumnos están distraídos o ensimismados con sus teléfonos inteligentes? ¿Acaso lo que enseñamos ya no es pertinente? ¿Les servirá para algo lo que intentamos enseñarles ante un mundo globalizado, convulsionado e incierto? ¿Un diploma les garantizará un empleo? ¿Para qué mundo los estamos

1- Profesor Adjunto de Teoría del Conflicto y de Introducción a la Sociología, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.

educando, para el futuro o para el pasado? ¿Qué podemos hacer?, concluyendo que el reto para los docentes es la búsqueda de maneras seguras y productivas de integrar los teléfonos inteligentes en los temarios, donde lo esencial no sea la aplicación que se use sino la finalidad pedagógica perseguida.

El trabajo que continuó realiza una propuesta didáctica centrada en el apoyo audiovisual del cine. Como etapas de la propuesta presenta: 1) una primera pre-aulica, en la que se indica la lectura de bibliografía, exposición de consignas y guía de preguntas. En dicha etapa se propone la visualización de la película escogida; 2) una etapa áulica, que incluye la indagación previa acerca de los contenidos leídos y palabras desconocidas, la exposición teórica del docente sobre el tema, las consideraciones previas al trabajo grupal así como el propio trabajo en grupos, su exposición y la elaboración de reflexiones, opiniones y construcción colectiva de conclusiones; 3) la etapa post-aulica, que en los grupos conformados se construyan conclusiones a nivel grupal y la elaboración de un documento escrito que responda a la guía de preguntas y contenga los debates y opiniones surgidas en el grupo.

Se realizó también un aporte que apuntó a la disseminación del conocimiento en entornos virtuales mediante el uso de la metodología para diseños hipermediales de materiales educativos navegables (MeDHiME), considerando la centralidad de los saberes teóricos pero inevitable la necesidad de procurarles significado y utilidad para poner en práctica los conocimientos adquiridos con un hacer y con una actitud crítica. Indica que pensar en características o propiedades de docentes como aspectos (informatizados, colaborativos, etc.) que son posibles de evaluar en campo, contribuyen a la reflexión en distintas cuestiones pedagógicas y sociopolíticas percibidos como vinculados con el “Aprender a Hacer” (didáctica reconciliadora/usabilidad, etc.). De este modo, favorecen la construcción de un proceso de democratización de la educación, potenciando el acceso de docentes al uso pedagógico de diversos recursos tecnológico-informáticos y multimediales.

Finalmente, a partir del análisis y discusión de los resultados de su trabajo de campo, presenta un diagrama de la dinámica del protomodelo “Aprender a Hacer”, en 3 etapas o fases. Su evolución lleva a un segundo diagrama que nace del entrecruzamiento de cualidades de este docente que en orden a la necesidad de asumir roles radicalmente diferentes en procesos educativos innovadores, es impulsado a reflexionar en torno a su práctica docente, usando los aportes pedagógicos y sociopolíticos como principios ordenadores, realizando en el trabajo presentado y exposición realizada un pormenorizado detalle del entrecruzamiento de cualidades y sus resultados.

Finalmente el aporte que cierra la comisión resulta un relato testimonial de la evolución y trayectoria de la Maestría en Sociología Jurídica. En el trabajo puede observarse desde el inicio las motivaciones e intereses de los docentes que conformaron las primeras ediciones de la Maestría de manera presencial y las dificultades que afrontó su dictado, siendo la primera carrera de la casa de estudios aprobada con esta modalidad.

El relato incluye las características del plan de estudios de la carrera, las orientaciones: penal y criminología, en organizaciones gubernamentales y en familia y género, así como la carga horaria del núcleo obligatorio común y del trabajo de investigación y tesis.

Finalmente, luego del relato de la experiencia, la profesora Emérita cierra con la propuesta de creación, en el ámbito de la Facultad, de un área que gestione estas herramientas tecnológicas, con personal calificado y una tarea administrativa y tecnológica eficiente, dado la magnitud de los quehaceres que implica su administración y gestión.

LOS DISEÑOS VIRTUALES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA CONSTITUCIONAL

Edith Alvarellos¹ / Daniela Escobar²

Introducción

En la presente ponencia se exponen algunos aspectos metodológicos que se llevan a cabo en la cátedra Historia Constitucional, inserta en el Plan de Estudios de la carrera de Abogacía que se dicta en la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam. Se trata de una segunda aproximación que da continuidad a los conceptos que fueron socializados en el anterior y primer encuentro “Congreso sobre Enseñanza del Derecho”, en octubre de 2016.

En esta oportunidad, se hará referencia a la incorporación de los recursos virtuales como herramienta didáctica para la enseñanza de la Historia Constitucional. Su instrumentación surgió a instancias de la convocatoria realizada por la Facultad, a los efectos de promover en las cátedras el uso de nuevos recursos de estudios que se sumen al tradicional desenvolvimiento áulico y contribuyan a la adecuación de los métodos de estudios con los avances tecnológicos a los que los jóvenes estudiantes tienen ya fácil acceso y manifiesta propensión a su uso.

Inserción de la asignatura en el Plan de Estudios

Consideramos importante destacar la inserción de la materia dentro del plan de estudio en la carrera de Abogacía y de las particularidades de sus estudiantes.

La materia Historia Constitucional se dicta durante el primer cuatrimestre del primer año de la carrera, junto a otros espacios curriculares: Introducción a la Sociología e Introducción al Derecho; las tres con una intensidad de lecturas a las que los ingresantes no están acostumbrados. A esto, se le suma el detalle de que las tres materias contemplan el sistema de promoción, lo cual implica un ritmo sostenido y muy intenso en el proceso de aprendizaje, en un momento en el que también están insertándose en este ámbito nuevo que es la enseñanza superior. Esta suma de complejidades conlleva mayores dificultades en los aprendizajes y repercute en los porcentajes potenciales de desaprobación y/o deserción.

El elevado número de estudiantes y dedicaciones reducidas de los docentes impide la realización de un temprano diagnóstico y una comunicación personalizada, que contribuya a colaborar para una mayor permanencia de estos ingresantes en el sistema educativo elegido.

Los grupos de estudiantes ingresantes conforman una gran masa heterogénea, tanto por sus situaciones socioeconómicas y culturales, como también por sus trayectorias académicas (preparación y formación secundaria, experiencias previas, situación de cursantes, etc.), a lo que se suman las diferencias etarias.

Abordaje científico-pedagógico de la asignatura

Establecidas estas primeras características, la cátedra despliega sus actividades desde el marco pedagógico de la Perspectiva Epistemológica (Eggen y Kauchak, 1999), y considera al proceso de aprendizaje como una construcción activa por parte de los alumnos y una enseñanza dinámica desde los docentes; al desempeñar estos últimos tareas que guían, facilitan e intervienen en el arribo de un pensamiento superior y crítico en los estudiantes.

Por consiguiente, la enseñanza de la Historia, y en particular, de la Historia Constitucional se la postura en una relación activa y dinámica, para alcanzar no solo una enseñanza eficaz sino un aprendizaje pensante y crítico en los estudiantes.

Por otra parte, se considera fundamental este marco pedagógico porque en el plan de estudios de la carrera de Abogacía de la UNLPam, incluye una sola asignatura que brinde un abordaje desde lo histórico y analice desde esta perspectiva a las instituciones, legislaciones y constituciones recuperándose las distintas vertientes ideológicas y doctrinales (académicas y/o políticas) como expresiones del devenir de las sociedades. El estudio de los avatares de la formación del Estado nacional y de las particularidades regionales (en nuestra casa de estudio, se realiza hincapié en los Territorios Nacionales), permite comprender la historicidad de las legislaciones, pactos y modelos constitucionales, así como las formas de actuar de los distintos actores involucrados.

El estudio contextualizado de los procesos de la historia argentina y regional, como también su panorama general con el Derecho, contribuye a la formación del abogado como un profesional crítico y no un mero técnico jurídico.

1-Docente Titular regular en Historia Constitucional y Adjunta regular en Historia Económica y Social, General y Argentina, Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, Universidad Nacional de La Pampa. E-mail: edithalvarellos@cpenet.com.ar

2-Auxiliar interina en Historia Constitucional y Auxiliar regular en Historia Económica, Social, General y Argentina, Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, Universidad Nacional de La Pampa. E-mail: deina2@hotmail.com

Además, los aportes que brinda la cátedra de Historia Constitucional a los alumnos, constituirán la base epistemológica que les servirán para la correlación en otras materias, especialmente Derecho Constitucional, porque no solo incorporan un vocabulario específico junto con el análisis histórico de legislaciones sino que se apropian de los instrumentos analíticos necesarios para comprender el devenir que condujeron a las características actuales de las instituciones vigentes.

Para la aprehensión de los saberes que hacen a la ciencia del Derecho, adquiridos en esta primera fase de aprendizaje, el abordaje de la Historia Constitucional se realiza desde dos fuentes concurrentes a los efectos de una mejor comprensión de su significación: desde lo normativo y desde lo doctrinal. Lo normativo refiere al análisis de las fuentes integradas por pactos, constituciones y toda otra normativa jurídica desplegada a lo largo de la historia argentina. Lo doctrinal, en cambio es la búsqueda de las circunstancias que dieron origen a aquellos cuerpos normativos, para lo cual es válido recurrir a las actas de Congresos, publicaciones que den cuenta del clima de época, etc. “Aunque resulta inevitable que el historiador del constitucionalismo centre su atención en una de estas dos perspectivas lo deseable es que conjugue ambas” (Varela Suanzes-Carpegna, 2015: 15).

Dificultades concretas en la enseñanza de la Historia Constitucional

Desde el inicio de la cursada, tanto en las instancias de las clases teóricas como prácticas, se pueden identificar un conjunto de dificultades comunes en torno al aprendizaje, diferenciándose los siguientes puntos:

- La calidad en la formación general, no solo relacionado a la Historia sino al marco de cultura general (filosófico, político, económico, etc.) procedente del nivel secundario.
- La reducida práctica lectora, de escritura y de oralidad, acompañado de un precario nivel de comprensión lectora y de vocabulario general.
- El predominio de un aprendizaje memorístico en desmedro de las prácticas interpretativas, comparativas y/o relacionales.
- Las competencias son limitadas y se evidencian en los inconvenientes para coordinar los tiempos de lecturas, el manejo de un sistema de apuntes y sus elaboraciones prácticas.
- La presencia de escaso manejo y de recursos en técnicas de estudio (desconocimiento o falta de rutina).
- La integración al mundo académico presenta un ritmo lento frente a las exigencias académicas universitarias, agravadas por las cursadas simultáneas (especialmente en materias por promoción).

Otras problemáticas más centradas en lo referido a la Historia Constitucional, se pueden mencionar los siguientes puntos:

- Aprendizajes erróneos o mal aprendidos, de conceptos históricos-jurídicos, de procesos históricos-políticos nacionales y de las doctrinas filosóficas – políticas básicas.
- Importante desconocimiento del pasado de la región y de conceptualizaciones como Territorios Nacionales, democracia limitada, etc.
- Dificultades en la comprensión en los devenires simultáneos de las regiones con el nivel macro-regional (Espacio Río de la Plata: Litoral, Interior, Cuyo)
- Impedimento en reconocer las posturas historiográficas y doctrinales de las fuentes históricas-jurídicas.
- Limitaciones para contextualizar y analizar comparativamente los pactos, tratados y constituciones con sus interrelaciones al momento histórico que los determinaron.
- Desconocimiento básico de un vocabulario jurídico y de procedimientos legales.

Esta situación, en general, es lo predominante y se refleja en los resultados negativos durante los primeros exámenes parciales, lo cual incide en muchos casos, en la continuidad o abandono de la vida universitaria.

Para evitar una temprana deserción es deseable que los estudiantes se incorporen a la vida académica del modo menos traumático posible, y para ello exige que (en poco tiempo) desarrollen, consoliden y modifiquen sus hábitos de estudios, y adquieran un ritmo académico que le permitan desenvolverse con independencia en el resto de las materias.

En lo referente a la materia, Historia Constitucional, los estudiantes tendrán que desarrollar las siguientes competencias específicas:

- Formación general: incorporar estrategias de lecturas (exploratoria, analítica, comprensiva, etc.), desarrollar la oralidad con capacidad argumentativa, el análisis comparativo, la coordinación lógica de las bibliografías con sus fuentes, y el trabajo en equipo.
- Formación en lo histórico: la contextualización témporo-espacial, el devenir de las instituciones y de los grupos sociales intervinientes con sus espacios de poder.
- Formación en lo normativo: la aplicación práctica y funcional de las legislaciones y tratados, la utilización de un lenguaje específico y razonamiento de lo jurídico, y la capacidad de focalizar los problemas desde un enfoque multidisciplinar.
- Formación en lo ideológico: identificar las distintas corrientes historiográficas, reconocer las connotaciones culturales, doctrinales, sociales y políticas de los hechos, procesos y actores.

Estrategias desde la enseñanza para superar las dificultades en el aprendizaje de la Historia Constitucional

La Historia Constitucional tiene una metodología compleja por sus distintos niveles analíticos, de enfoques interdisciplinarios (Historia y el Derecho)³ que no permite estudiar sus dimensiones de manera aislada. Desde lo normativo (las normas jurídicas y otras disposiciones de relevancia constitutiva), lo ideológico (las teorías políticas subyacentes de los protagonistas), político y cultural (de los distintos momentos históricos) e institucional (el desarrollo normativo y de aplicación efectiva), implica desarrollar una tarea de análisis conceptual (con un lenguaje específico) y comparativo junto con lo relacional (para los distintos niveles de enfoques micro y macro regionales).

Desde la cátedra se postula como fundamental el desarrollo de una comprensión activa por parte de los alumnos, porque no solo radica en conocer las distintas propuestas constitucionales y las disputas de los grupos sociales en pugna que participaron del proceso de construcción de los Estados nacionales. También es esencial revelar los contextos políticos, ideológicos y académicos de los autores de tales proyectos e identificar las ideas de constitucionalidad que poseían.

Frente a las características de la materia y de las particularidades en los aprendizajes de los estudiantes, desde la cátedra se procura mejorar sus estrategias didácticas como también buscar nuevas herramientas para preparar su enseñanza.

El equipo docente toma como punto de partida que el aprendizaje no es lineal sino de avances y retrocesos, esto implica ir superando diferentes obstáculos (ideas previas, concepciones erróneas y aprendizajes memorísticos) y promocionar los medios necesarios para fomentar los cambios en las estructuras cognoscitivas de los alumnos (y desde ellos) mediante las estrategias y monitorización del docente (Hernández Rojas, 1999).

De esta manera, se espera que los alumnos alcancen la comprensión histórica del devenir institucional teniendo en cuenta los procesos paralelos y contemporáneos, además de identificar las continuidades y rupturas de ideas y pensamientos, logrando así un aprendizaje significativo.

Es de gran menester la preparación y organización de la cátedra para generar un accionar didáctico coordinado en el cuerpo de docentes como "mediador y facilitador" en el proceso de aprendizaje, y así propiciar el rápido desarrollo de las habilidades y competencias necesarias en estos nuevos "alumnos universitarios".

Las estrategias didácticas se despliegan desde un marco pedagógico de la perspectiva epistemológica, que establece las siguientes acciones: el acompañamiento pedagógico, la mediación docente (teóricos y prácticos), y establecer como nueva herramienta estrategia la virtualización de la materia.

A-Acompañamiento pedagógico

Desde los espacios teóricos y prácticos, se desarrollan acciones para que los ingresantes reconozcan sus falencias y adquieran una nueva conducta no sólo en sus técnicas de estudio sino en la modificación en sus formas de aprendizaje (de lo memorístico a lo relacional-comprensivo).

De esta manera, la propuesta de actividades didácticas se centra en el establecimiento de ritmos y manejo de los tiempos (planificar las lecturas de los prácticos semanales), tipos de lecturas para el análisis, y la coordinación con los apuntes de los teóricos (relacional). Por otra parte, en las clases prácticas, el desarrollo de estrategias áulicas⁴ se orienta a dinamizar el aprendizaje y la regulación constantemente de las trayectorias de los educando en su proceso de construcción de los saberes.

B- Mediación docente

En las clases teóricas se busca incentivar la participación de los alumnos a partir de distintos disparadores tales como la manifestación de una opinión, el comentario de algún hecho relacional con los contenidos o el relato comparativo con sucesos contemporáneos, cuyas causas se pueden ubicar en los procesos históricos estudiados en la materia.

En los encuentros prácticos se combinan la exposición y el debate sobre las fuentes históricas seleccionadas por la cátedra, con la meta de ser actividades interactivas que permitan evaluar la comprensión de los alumnos informalmente, mediante preguntas o sugerencias específicas que complementarán las guías de actividades.

Esta práctica docente y su didáctica se basan en una perspectiva de exposición y discusión (Eggen y Kauchak, 1999), que permite superar las deficiencias de aprendizaje al fomentar la participación de los individuos como alumnos activos y no pasivos. Los debates organizados y guiados por el docente, son los momentos donde se exponen las ideas previas y preconcepciones para posteriormente ser modificadas desde el alumno. Se concibe que el docente auxiliar tenga la tarea de guiar el proceso de reelaboración de los esquemas cognoscitivos de los alumnos al incorporar los nuevos conocimientos. El docente no sólo promociona la participación (además de evaluar continuamente, la oratoria de los alumnos, propicia su participación equilibrada), sino que monitoriza el aprendizaje a través de preguntas, de reflexiones, de síntesis de elementos expuestos por diferentes alumnos.

3-Sobre la delimitación del objeto de estudio de la Historia Constitucional y su metodología, se recomienda los trabajos de Varela Suanzes-Carpegna (2015) y Fernández Sarazola (2009).

4-De manera muy sintética, se señalan los siguientes pasos: actividades de aprendizaje (identificar las principales características de los procesos históricos institucionales y políticas, reconociendo las continuidades y interrupciones en la conformación del Estado Nacional); de consolidación (ejercicio de síntesis y elaboración de cuadros comparativos con preguntas guías); de transferencia (arribando interpretaciones relacionales en distintos contextos); de integración (momentos de presentación oral de los prácticos).

En los encuentros prácticos es elemental que los estudiantes recuperen los conocimientos que adquirieron en las clases teóricas, profundizando la significación de lo acontecido en cada momento histórico, sus causas y consecuencias a través de las fuentes históricas. A través de la integración de los marcos teóricos y el debate del análisis de las fuentes, se orienta a la comprensión sobre la incidencia del clima de cada época y la relación entre los factores de poder; expresados en situaciones de tensiones, conflictos y acuerdos.

C- Virtualización de la cátedra

Los docentes como profesionales en su ejercicio no se limitan solo al campo disciplinar, sino que asume otras tareas que involucra un abanico de actividades y nuevos saberes para responder a las necesidades de los procesos de aprendizajes de sus estudiantes.

Las competencias no son un conjunto de habilidades estáticas sino un proceso de formación continuo en diversos planos que enriquece la trayectoria personal del docente.

Sánchez (2013) nos explica que las competencias transversales son llamadas competencias genéricas y que surgen del trabajo interdisciplinario, de la interacción entre las diferentes disciplinas fomentando el pensamiento crítico y complejo porque se estimulan las siguientes competencias: toma de decisiones, desarrollo de la creatividad, la búsqueda de solución a los problemas, la comunicación, el trabajo en equipo y la gestión de la información, de los recursos y de las responsabilidades. Todas estas virtudes a las que se esperan que los estudiantes también arriben.

Por ello, lo conveniente es desarrollar y explorar los nuevos soportes didácticos, como es la virtualización de la cátedra y la digitalización de los materiales de estudio. Antes de continuar, es importante diferenciar entre las acciones de virtualización y de digitalización, porque pueden tomarse como semejante, pero tiene diferentes orientaciones.

Desde finales del siglo XX y en los inicios del XXI, la enseñanza por medios virtuales tiende a ser un modelo imperante, presentado como una nueva opción educativa frente a los sistemas tradicionales de la educación presencial y la educación a distancia.

La educación virtual, desprendida de la educación a distancia, implicó la modificación no solo en las características de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también, en la nueva centralidad del alumno como principal actor y en los docentes; quienes adquiere nuevas competencias y funciones que van más allá de brindar una orientación didáctica, académica y de gestión. Implica una reorganización en tareas consultivas, de información, de facilitador de aprendizaje, de mediador grupal, impulsores de cursos, herramientas y materiales digitalizados, entre otros.

El proceso de virtualización de una cátedra implica ingresar en un nuevo plano las prácticas de enseñanza y aprendizaje cuyas características Díaz, Toledo y Andrada (2014) lo resumen de la siguiente manera:

- No se realizan en un mismo espacio físico ni tiempo, implicando una flexibilidad temporo-espacialidad.
- Las acciones de enseñanzas están mediadas por un soporte informático donde primará la interacción en tres niveles: macro institucional, micromediacional y mesointeractivo.
- El aprendizaje será flexible, dinámico, interactivo, independiente pero también colaborativo.
- La enseñanza será interactiva, colaborativa, abierta, asincrónica, distributiva y multidireccional.
- En este modelo tanto el alumno tiene su centralidad por su rol activo como el docente por sus múltiples funciones, destacándose la mediación y guía.

En cambio, la digitalización es un proceso técnico, que se incluye dentro de la virtualización, y se orienta a traspasar los documentos en papel en un soporte digital con la meta de dar accesibilidad, legibilidad y conservación del documento.

La Virtualización como nuevo paradigma y recurso para la enseñanza y el aprendizaje, se puede identificar como un devenir llevado a cabo por las universidades que han iniciado su incorporación de este recurso. En pocas palabras, se puede mencionar que, desde la primera década del presente siglo, se han destacado un conjunto de universidades argentinas en incorporar estos adelantos. Se destaca la Universidad Nacional de Quilmes con su Programa de Universidad Virtual y años posteriores, la Universidad Nacional de Lujan, la Universidad Nacional de Buenos Aires y la Universidad Nacional de la Plata.

Las autoras Díaz, Toledo y Andrada (2014), indicaron una serie de etapas que denotan la inserción de lo virtual en la educación superior. Una primera fase implicó el empleo solo para fines informativos de la institución en la web. Después se reconoce una segunda fase en que las instituciones universitarias presentaron programas informáticos para brindar servicios mínimos en la red para los estudiantes. En una tercera fase, que fueron momentos de especialización y organización de los servicios más específicos; del orden académico y administrativo tanto para los estudiantes como para los docentes. Y en una última fase, la virtualización de cátedras pertenecientes a las distintas ofertas académicas, y más allá de la modalidad del servicio educativo (presencial, a distancia, o virtual).

En esta etapa, ubicaríamos a la Universidad Nacional de La Pampa, especialmente la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas a través de los diferentes programas que se están llevando a cabo, y que tienen como objetivo impulsar la virtualización en la mayoría de los espacios curriculares.

La cátedra Historia Constitucional participa del Programa Intensivo de Incorporación de TIC's, de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam, y nos posibilita como equipo, establecer una nueva herramienta que favorece la práctica de enseñanza frente a las nuevas exigencias y contribuir con el proceso de aprendizaje de los estudiantes ingresantes.

En esta propuesta institucional académica, se propone, por un lado; la virtualización del proceso enseñanza-aprendizaje de Historia Constitucional, implicando a su vez, la digitalización de los recursos bibliográficos, las fuentes históricas, la inserción de mapas históricos y otros recursos pertinentes.

Por otra parte, y siguiendo con la línea explicativa de Díaz, Toledo y Andrada (2014:449) sobre la virtualización en la educación superior, es importante tener presente la diferenciación entre aula virtual, entorno virtual de aprendizaje y contexto virtual de aprendizaje para poder comprender la instancia en que se ubica nuestra experiencia y hacia donde tenemos que apuntar.

Las autoras, definen al entorno virtual de aprendizaje al desarrollo e instalación de una plataforma tecnológica que facilita el aprendizaje mediante un software que se emplea para enseñar. Es una propuesta estática, con limitada interacción porque no excede más allá de dar información o presentar los materiales. No presenta mucha variación en el uso, organización y accesibilidad, y su evaluación se remite a los criterios de la accesibilidad de los materiales.

En cambio, el contexto virtual de enseñanza y aprendizaje incorpora la interacción de los estudiantes y los docentes, siendo un espacio de distribución y empleo de un conjunto de recursos y son modificados a partir de las necesidades recuperadas por la interacción. El contexto alcanza a ser un espacio de comunicación de interacción, pero no de interactividad.

El aula virtual es un espacio de interacción y de interactividad porque suceden los procesos de enseñanza y aprendizajes y los mecanismos de evaluación en el sitio virtual. Por ello contiene un amplio conjunto de herramientas para la distribución de la información, para las actividades de aprendizajes, con propuestas de autoevaluaciones y se imparten las instancias de evaluaciones formales. Es decir, son espacios de socialización donde se permite la aplicación de lo aprendido, evaluar los procesos y realizar el seguimiento y orientación durante el aprendizaje.

A la experiencia de virtualización de la cátedra de Historia Constitucional, la ubicaríamos en una instancia introductoria en el contexto virtual de enseñanza y aprendizaje. Las actividades se desprenden de un soporte de software, el MOODLE, con un conjunto inicial de herramientas que permiten distribuir la información, presentar las fuentes digitalizadas (con la finalidad de ser leídas por el propio estudiante), los materiales bibliográficos con accesibilidad, y presentar recursos alternativos que mediarán en el aprendizaje tales como los mapas históricos digitalizados, el glosario de cátedra (elaborado por el equipo docente) y sugerencias de otros espacios virtuales de consultas (videos). Se dispone de canales de comunicación que fomentan la interacción, pero no se arriba (en estos momentos) a la interactividad, porque no se establece la entrega de los trabajos prácticos ni evaluaciones por este medio.

Los objetivos establecidos desde la cátedra para este primer año de experiencia, fue de garantizar la accesibilidad de los materiales de estudios, consistentes en bibliografías, la disponibilidad de las fuentes primarias (como estrategias para que sean leídas y analizadas, y no estudiadas solo acudiendo a su interpretación desde los autores que las tratan) y la presentación de las nuevas guías de prácticos (para evitar la circulación de las elaboraciones de los años anteriores).

Desde la cátedra se buscó establecer un espacio virtual de comunicación y distribución de información y materiales de estudio; posibilitar la disponibilidad de un soporte didáctico para consolidación de la enseñanza de los temas; promocionar la autoevaluación por parte de los alumnos y, por supuesto, facilitar la consulta a los docentes.

A modo de cierre

Como previamente se ha comentado, la finalidad de la ponencia es socializar nuestra primera experiencia de virtualización de la cátedra Historia Constitucional, considerando este soporte como una nueva herramienta didáctica para mejorar al proceso de enseñanza y favorecer al de aprendizaje en los estudiantes ingresantes de la carrera de abogacía de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam.

La contextualización de la materia es compleja, no solo por el lugar que ha sido otorgada en el plan de estudio, las características de cursado y sistema de aprobación (en relación al conjunto de las materias introductorias del primer año y en el primer cuatrimestre), sino por el carácter esencial del objetivo de estudio y metodología de la Historia Constitucional, como así también, por ser la única materia con formación histórica y jurídica.

Se agregan las realidades de los estudiantes ingresantes desde lo socio-económico, la formación general y la procedente de la educación media, sus limitaciones académicas y su incipiente trayectoria en la facultad.

A partir de esto, la cátedra ha orientado su enseñanza y organizado de sus prácticas dentro del marco pedagógico de la Perspectiva Epistemológica (Eggen y Kauchak, 1999), que considera al proceso de aprendizaje como una construcción activa por parte de los alumnos y una enseñanza dinámica desde los docentes; al desempeñar estas últimas tareas que guían, facilitan e intervienen en el arribo de un pensamiento superior y crítico en los estudiantes.

Por consiguiente, la enseñanza de la Historia, y en particular, de la Historia Constitucional se la postura en una relación activa y dinámica, para alcanzar no solo una enseñanza eficaz sino un aprendizaje pensante y crítico en los estudiantes.

Continuando con esta línea pedagógica, la virtualización de la cátedra permite renovar estos principios y, más allá de significar cambios importantes en la organización de la materia y estrategias de enseñanza, implica reorganizar las funciones de los docentes y del equipo docente de la cátedra, como así también perfeccionar este recurso para arribar a la instancia de aula virtual. Con ello se pretende garantizar la construcción de un espacio de comunicación y de interacción, donde se prioriza el aprendizaje activo e independiente pero también colaborativo. A su vez, se re-significó el rol de docente como

mediador y guía en el aprendizaje, pero también se renuevan las competencias transversales no solo en lo informático, sino también en lo disciplinar y académico.

Nuestra experiencia reciente y en plena modificación permanente, ha exigido un tiempo de preparación que implicó:

-Tiempo para la digitalización de las bibliografías y fuentes históricas, presentándose el cuestionamiento por el derecho de autor y su publicación/reproducción en la web.

-Identificar las posibles herramientas que dispone la plataforma virtual y que tengan una utilidad con la materia.

-Re-elaboraciones de trabajos prácticos y diseño del vocabulario de cátedra.

-Búsqueda y digitalización de mapas históricos y secuencias o líneas temporales de procesos históricos.

-Seleccionar los canales de comunicación y establecer los grados de interacción y de accesibilidad.

Para terminar, concluimos que nuestra experiencia de virtualización se encuentra en una fase inicial, de continuas modificaciones para constituirse en una verdadera herramienta didáctica que permita potenciar la enseñanza y contribuir con el aprendizaje en el espacio curricular de la Historia Constitucional.

Bibliografía

Díaz, M; Toledo, B; Andrada, S. (2014). "Educación superior y virtualización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje: análisis del rol del docente y del esquema interaccional", en *Revistas Signos EAD*. Consulta: 3 de marzo de 2018.

<http://p3.usal.edu.ar/index.php/signos/article/viewFile/2127/2672>

Eggen, P. D. y Kauchak, D. P. (1999). *Estrategias docentes: Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Hernández Rojas, G. (1999). "La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares", en *Revista Perfiles Educativos*, (86).

Fernández Sarasola, I. (2009). "La historia constitucional: método e historiografía a la luz de un bicentenario hispánico", en *Revista Forum Historiae Iuris*, www.forhistiur.de/zitat/0906sarasola.htm

Sánchez, A. (2013). "Competencias transversales: una mirada actual". Obtenido de Universidad de los Lagos Chile: <http://www.open.edu/openlearnworks/mod/page/view.php?id=35771>. Consultado: 30/10/2017.

Varela Suanzes-Carpegna, J. (2015). "La Historia Constitucional: algunas reflexiones metodológicas", en Varela Suanzes-Carpegna (ed.) *Historia e historiografía constitucionales*. Ed. Trotta. España. Pp: 13-29.

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

Fabiana Maricel Coradi ¹

Ha cambiado notablemente la Enseñanza del Derecho en esta última década.

Los profesores que dictamos la asignatura “Adaptación Profesional Civil y Comercial”, hemos tenido un reto: adaptar a los nuevos desafíos que a nivel laboral iban sucediendo y llevarlos al ámbito académico a los fines de formar abogados munidos de herramientas que les permitan desarrollar su profesión al momento de obtener su título de grado.

Si bien el cambio en la enseñanza fue paulatino, podemos resumir que el empleo de las nuevas tecnologías fue el motor que incentivó dicha transformación: de la carpeta de escritos, al trabajo interactivo; de la lectura de audiencias o en el mejor de los casos tener la oportunidad de presenciar algunas al simulador de audiencias; del examen de causas en Tribunales, al análisis de las causas digitales y la elaboración de escritos electrónicos; del expediente en papel, al expediente digital. De la preparación eminentemente escrita al desarrollo de habilidades para la oralidad.

Hemos desarrollado parte de estos conceptos en un trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Práctica Profesional realizado en la Facultad de Derecho de Buenos Aires, 30 y 31 de agosto y 1 de septiembre de 2017, Universidad de Buenos Aires, ponencia que mereció Mención Especial en la categoría de graduados².

Tratándose esta de una nueva presentación para el “Congreso de Enseñanza del Derecho” si bien reiteraré algunos de los lineamientos expuestos en la misma, abordaré otros aspectos pues en aquella oportunidad se hizo solo referencia a “Las audiencias videoregistradas, nuevo desafío en el Ejercicio Profesional y en la Enseñanza Práctica del Derecho”.

En la introducción de esta ponencia hice señalar distintos hitos que han marcado la evolución en la enseñanza que comentaré a continuación:

Cuando comencé a dictar las clases de Adaptación Profesional, a principios de la década de los 90, estas se limitaban a lectura de causas, análisis de fallos, recorrida por Tribunales y redacción de escritos. Es decir, que en mis primeros años de docencia seguí con el mismo lineamiento con el que me enseñaron a mí, en la década de los ochenta. Pero, ¿fuimos capacitados por la Facultad para salir a trabajar una vez recibidos?

Considero que la Facultad en ese momento no nos brindó las herramientas que nos permitieran salir a ejercer la profesión de inmediato. En mi caso mi capacitación se completó con las prácticas realizadas en el Poder Judicial, donde estoy trabajando hasta la actualidad. Otros compañeros hicieron lo propio en distintos estudios jurídicos. Pero evidentemente, ya en esa época el alumno no salía de la Facultad con los conocimientos prácticos necesarios para emprender su camino laboral.

Y cuando las experiencias personales nos marcan, desde el comienzo de mi actividad como docente traté de cambiar la orientación de las clases con el fin de lograr que los estudiantes pudieran reunir las herramientas para poder afrontar el desafío profesional.

Muchas visitas y clases en Tribunales para compulsar causas. Análisis de expedientes reales, presenciar asiduamente las actividades del juzgado, audiencias, etc. Participar en el trabajo de las Defensorías Oficiales. Conocer la Asesoría Pericial. Y por sobre todo generar trabajo en equipo, presenciando casos verdaderos, viviendo el proceso, donde surgen dudas y se incentiva el estudio de distintas temáticas que exige el programa de estudios. Así como abordajes distintos: el punto de vista del actor, del demandado, de los terceros, del Ministerio Público, de los Organismos Estatales, del Secretario y del Juez.

De la clase formal en la Facultad, pasamos a un trabajo grupal con intercambio sincero y llano, remarcando siempre que deberían los alumnos preguntar todo lo que se les ocurriera, para no dejar dudas, o aristas sin abordar, pues es mejor hacerlo cuando se es estudiante que cuando ya obtuvieron el título de abogado.

Ese vínculo que se fue formando con el alumnado y se extiende luego de concluido el curso, les ha dejado claro que quienes estamos dedicados a su formación siempre haremos un lugarcito para atender sus consultas académicas, aunque el curso haya concluido.

1-Profesora de Adaptación Profesional Civil y Comercial de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: fabianacoradi@yahoo.com.ar

2- “Las audiencias videoregistradas, nuevo desafío en el Ejercicio Profesional y en la Enseñanza Práctica del Derecho” presentada por María Cecilia Valeros de Córca y Fabiana Maricel Coradi

Con la aparición de las nuevas tecnologías, nuestra profesión cambió notablemente, y el contenido de las clases debieron adecuarse a los cambios. Se modificó la modalidad del dictado de las mismas y la evaluación de los alumnos.

La incorporación social de la computadora, nos permitió recibir desde ya hace muchos años los trabajos prácticos vía mail o página web. Como así compartir material ya sea entre alumnos y docente o entre docentes. El intercambio es mucho más ágil.

La clase tiene además un lugar en Cátedras Virtuales donde se sube el material y/o trabajos prácticos³.

Se los capacita en la búsqueda en páginas jurídicas y en la elaboración de escritos digitales.

Los alumnos realizan escritos electrónicos en los simuladores colocados en las distintas Jornadas que se realizan en el ámbito del Poder Judicial con la colaboración de la Subsecretaría de Tecnología e Informática⁴.

Se los participa de las distintas Jornadas que se realizan sobre la temática de la cursada⁵.

A partir del portal de audiencias videoregistradas reales se abordan distintas temáticas que requiere el programa de estudios⁶.

Cabe recordar al respecto los antecedentes de las audiencias videoregistradas.

A mediados de 2011, comenzamos con la Dra. María Cecilia Valeros de Córca a tomar videos de las audiencias que se realizaban en el Juzgado de Primera Instancia en lo Civil y Comercial n° 1 del Departamento Judicial La Plata. La finalidad de la prueba era registrar en dicho soporte la totalidad de la prueba oral, para que los alumnos de nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales pudieran comprender y analizar cómo era el comportamiento de los abogados en una audiencia de prueba, es decir que la videoregistración comenzó con fines principalmente didácticos.

La experiencia resultó óptima, logramos obtener varios videos de las causas y comprobamos lo valioso que era dicho soporte al momento de resolver. Las entonaciones de las respuestas, las reacciones de los declarantes, sus gestos y los silencios eran tan elocuentes que no podían compararse con las frías palabras consignadas en un acta, que muchas veces no comprendía la totalidad de la declaración real. Se vislumbraba un avance sin vuelta atrás, y era necesario conseguir software, equipamiento y soporte que le permitiera adoptarlo, pues existían dos inconvenientes: los videos eran muy pesados –necesitaban varios DVDs para guardarlos- y la coexistencia del sistema escrito conspiraba con los beneficios de la videoregistración, ya que se perdía tiempo en tipear las declaraciones.

Las bondades de la grabación eran de tal significado, que nos contactamos con personal de la Secretaría de Tecnología e Informática de la SCBA, quienes se encontraban estudiando la posibilidad de adquirir un sistema como el requeríamos y accedieron a efectuar algunas videograbaciones de prueba, que luego dio origen al Plan Piloto de videograbación de audiencias que se realizó a partir del mes de agosto de 2012 donde se sumaron tres Juzgados más al Civil y Comercial N° 1, dos de La Plata (el n° 5 y el 14) y un Juzgado de la ciudad de Olavarría. El plan piloto se llevó a cabo hasta fines del año 2012 y se utilizó el sistema Cicero que registra las audiencias bajo firma digital. Las primeras audiencias fueron consideradas un HITO HISTORICO por resolución 968/12 de la Suprema Corte de Justicia y registradas de ese modo por el Departamento Histórico.

Posteriormente por Resolución 3683/12 SCBA se extendió la prueba piloto a otros Juzgados. Actualmente videoregistran las audiencias 14 Juzgados de los 24 que tienen asiento en nuestra ciudad (La Plata), pero la tendencia es la adhesión total a este sistema a la brevedad. Razones de celeridad, intermediación del Juez con los justiciables, contralor por parte de instancias ulteriores y economía procesal lo sostienen.

Las audiencias en total no duran más de 45 minutos y una declaración promedio ronda los 8 minutos. Antes, con el sistema tradicional, en el que se dejaba constancia mecanografiada de toda la declaración, podía llevar una jornada completa (6 horas) y por esa razón se dividía la audiencia en varias reuniones. En estas audiencias generalmente no estaba presente el Juez, sino con suerte había algún funcionario o en la mayoría de los casos eran empleados que labraban el acta de la audiencia. El juez leía el acta al momento de sentenciar y en base a las constancias de la misma resolvía la causa.

Hoy en día las audiencias se celebran con la presencia del Juez y de un Secretario y el video se puede ver tantas veces como se lo considere necesario, por el Juez da la causa, por las partes y por los jueces de instancias ulteriores. Es parte este adelanto del Proyecto de Oralidad que organiza la Suprema Corte y el Ministerio de Justicia de la Nación al que se han sumado casi 80 Juzgados de la Provincia de Buenos Aires desde agosto de 2016, que conlleva además un cambio en la gestión de la prueba, generado por un protocolo general de actuación que ha permitido llegar a la sentencia en menos de 6 meses de encontrarse el proceso abierto a prueba, cuando las causas no son conciliadas, ya que existe un alto porcentaje de acuerdos. La simulación y práctica de estas audiencias por los alumnos se viene realizando desde 2016, y a partir de 2017 tenemos la posibilidad de practicarlas en nuestra Aula-Juzgado ubicada en el séptimo piso del edificio Karakachoff que pertenece a nuestra Facultad⁷. Allí hacemos asiduamente simulacros de audiencias basadas en casos reales previamente estudiados, además de las que hacemos en escenarios reales⁸.

3-<http://campus.jursoc.unlp.edu.ar>

4-<http://www.scba.gov.ar/instituto/videos.asp?videolink=165188745>

5-<http://www.scba.gov.ar/instituto/videos.asp?videolink=135255660>

6-<http://www.scba.gov.ar/instituto/videos.asp?videolink=126399127>

7-<https://drive.google.com/open?id=1iDI3t2q21PHm3nEmZbp-3l8wNua51eP9>

8-<https://drive.google.com/open?id=15xFEpl7ycRRWkCSCSLbwHlgL61SboNSO5>

8-<https://www.youtube.com/watch?v=GIJCN67rBs&t=5s>

Actualmente debe darse mucha importancia a la preparación de habilidades orales de los estudiantes.

En los simulacros de audiencias (generalmente es actividad que se desarrolla entre varios cursos), se ejercitan las mismas. Además, generamos incidencias el mismo día de la audiencia para sorprenderlos, con participación de actores a los fines que la improvisación los motive y nos permita evaluar las actitudes y aplicación práctica de los conocimientos de los participantes frente a una situación inesperada.

Posteriormente, las audiencias que se registran en video se ven en grupo así analizamos en conjunto las fallas y aciertos, efectuándose la devolución y evaluación correspondiente⁹.

Párrafo aparte merece la incorporación de la mediación que integra también nuestra asignatura. Generalmente, se invita a profesionales que desarrollan dicha tarea, que generalmente videoregistro y subo a mi canal de youtube para que dicho documento pueda ser visto por futuros grupos¹⁰. Esta actitud se toma con todas las colaboraciones de invitados a exponer en la cursada (especialistas en Práctica en lo Contencioso administrativo, Derecho Laboral, Familia, Recursos) e.o.

Nuestro mayor aliado son las nuevas tecnologías. Desde la proyección de una película, a filmar a los alumnos en situaciones simuladas (entrevista con el cliente, audiencias) para luego observarnos y juntos corregir errores. Se utiliza twitter del Juzgado Civil y Comercial N° 5 de La Plata @juzciv5-lp para avisar cuando estamos por empezar alguna audiencia a los alumnos que nos siguen pueden venir a presenciarlas y publico material de interés en mi canal personal de Youtube.

<https://www.youtube.com/channel/UCSseYSOJE2qc9EglZk4C7YQ>

Habiendo efectuado un breve resumen de nuestra tarea, propongo:

- 1) Adecuar a las nuevas tecnologías el dictado de las clases prácticas.
- 2) Utilizar todas estas herramientas que permita ser más ágil y accesible la comunicación y la entrega del material de estudio.
- 3) Preparar a los jóvenes en habilidades escritas y orales con participación de profesionales invitados que puedan ayudarnos en el desarrollo específico de la temática.
- 4) Fomentar el trabajo interactivo, entre distintas comisiones.
- 5) En nuestro caso, insistir con las clases en el Aula-Juzgado y en escenarios reales (Tribunales, Defensorías, etc.) videoregistrando todo para realizar luego una evaluación y devolución.
- 6) Documentar las tareas realizadas que sean de interés para los futuros grupos.

9-<https://www.youtube.com/watch?v=KW1pi2KmCT4>

10-https://www.youtube.com/watch?v=X-fc4Wi_mAo

https://www.youtube.com/watch?v=4ucg_r209_Y

LA INCORPORACIÓN DEL TELÉFONO INTELIGENTE AL AULA, UN CAMINO INEVITABLE

Jorgelina Paola Murias ¹

Introducción

El 3 de abril de 1973 apareció un nuevo dispositivo comunicacional que “daría que hablar”: el teléfono celular. Ese día, el gerente de Sistemas de la empresa Motorola, Martin Cooper, realizó la primera llamada desde la calle y sin ningún tipo de cable. El primer artefacto fue una suerte “ladrillo” que pesaba cerca de un kilo, con una reducida capacidad de funcionamiento: solo se podía hablar durante 30 minutos.

Los grandes avances tecnológicos de las últimas décadas, específicamente en cuanto a la telefonía móvil y el cómputo ubicuo, han propiciado el desarrollo de un dispositivo portátil que cabe en la palma de la mano, y cuya aceptación se debe, en gran medida, a su capacidad de comunicación, al uso de aplicaciones diversas, a la posibilidad de acceder a bancos de información y al uso de programas de redes sociales, por mencionar solo algunos aspectos.

Tal dispositivo portátil –conocido como smartphone o teléfono inteligente– muestra capacidades interesantes que han influido en una creciente apropiación. De manera precisa, Jones e Issroff (2007) definen a la apropiación de la tecnología como el proceso por el cual los dispositivos se adoptan, se moldean y se usan. Esta perspectiva involucra, además del dominio técnico del dispositivo, su integración a la práctica cotidiana del usuario. En cuanto a las capacidades o atributos tecnológicos de los smartphones que destacan son lo reducido de su tamaño, su carácter personal, su uso espontáneo y, en especial, la gran conectividad que presentan (Sharples, Taylor y Vavoula, 2007; Naismith, Lonsdale, Vavoula y Sharples, 2009).

Para tener una idea de la magnitud de este fenómeno tecnológico, de acuerdo con la información mostrada por primera vez a nivel mundial por Canalys Research (Cooper, 2012), en el año 2011 se vendieron más dispositivos de telefonía móvil que computadoras.

En Argentina, en 2012, un 24% de los consumidores locales tenía un smartphone. Cuatro años más tarde, esta cifra llegó al 67%.

“En los últimos años, el smartphone se convirtió en uno de los dispositivos primarios de la vida de las personas. En Argentina, el 67% de quienes acceden a Internet lo hacen desde dispositivos móviles y el 63% navega a diario. Al mismo tiempo, la gente está utilizando más dispositivos que nunca. En 2012, le preguntamos a los argentinos si utilizaba teléfonos inteligentes, tabletas y computadoras. En aquel momento, el 43% usaba alguno de estos dispositivos, el 18% señaló que utilizaba dos, y ninguno había afirmado que utilizaba los tres. Cuatro años más tarde, 7% de las personas utiliza los tres”, indica Matías Fuentes, responsable de comunicación de producto de Google Argentina (https://www.clarin.com/sociedad/triplico-anos-cantidad-argentinos-celular-inteligente_0_S1638nVox.html).

Con su abaratamiento y su producción masiva, el celular se instaló en todas las clases sociales y ámbitos de la vida moderna, incluyendo las instituciones educativas.

En ese contexto, la mayoría de los estudiantes y docentes estamos expuestos, frecuentemente, a algún tipo de tecnología digital, lo que indudablemente tendrá un impacto cultural sobre todos nosotros, específicamente en torno a las habilidades para manejar las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Esta condición, abre un abanico de oportunidades para visualizar al teléfono celular como una herramienta pedagógica importante.

Las TICS y su influencia en el contexto actual

Vivimos en una sociedad altamente permeada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) cuya influencia parece afectarlo todo y a todos.

El crecimiento acelerado del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en todas las esferas de la sociedad, desde el hogar hasta el gobierno pasando por la escuela y el trabajo, obliga a los docentes e investigadores a desarrollar, implementar y evaluar estrategias que permitan integrar las TIC en el aula de clase con el fin de contribuir a que el alumno desarrolle las competencias que le permitirán participar de forma activa, crítica, eficaz e igualitaria en la sociedad de la información.

¹-Adscripta de Derecho Comercial 2, cátedra 3. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: jorgelinamurias@gmail.com

Entre esas herramientas TIC es especialmente destacable la expansión de Internet y los dispositivos móviles.

Desde el campo de la educación contemplamos como la industria, el comercio y la empresa privada se han lanzado con entusiasmo a la búsqueda de soluciones novedosas con las que utilizar Internet y los dispositivos móviles para ampliar su mercado e incrementar sus beneficios, ofreciendo al cliente desde catálogos digitales interactivos en los que examinar el producto desde múltiples ángulos, obtener información sobre sus características e incluso consultar opiniones de otros clientes hasta mensajes de texto comunicándole al usuario los últimos movimientos bancarios realizados en su cuenta.

Mientras la empresa privada se dirige ya al ciudadano del siglo XXI, conectado a las redes de información global durante una significativa parte de su tiempo gracias a Internet y los dispositivos móviles, la escuela aún debe encontrar la forma de avanzar en el desarrollo de estrategias que aprovechen al máximo las potencialidades de estas herramientas para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, los cuales deberán enfrentar retos como la movilidad laboral y el trabajo interdisciplinar y colaborativo, la necesidad de una actualización profesional continua, la superabundancia de información y su rápida caducidad y la evolución continua de la tecnología. Como bien afirman Coll y Monereo, “el impacto de las TIC (...) está al mismo tiempo en el origen de las nuevas necesidades educativas y de formación, pero por otra parecen destinadas a jugar un papel decisivo en su satisfacción” (Guilleumas García y Ramírez, 2010, pág.5).

A mediados del año 2013 la UNESCO reconoció que los teléfonos móviles son utilizados por educandos y docentes de todo el mundo para acceder a la información, simplificar la administración educativa y facilitar el aprendizaje (Vosloo, 2013). A tales efectos, esta entidad de las Naciones Unidas publicó una guía breve titulada “Directrices para las políticas de aprendizaje” móvil a la cual podemos acceder justamente mediante la Internet en nuestros teléfonos inteligentes. Es la UNESCO, en esa publicación, la que presenta la mejor definición para eso que se denomina aprendizaje móvil: “El aprendizaje móvil permite la utilización de tecnología móvil, sola o en combinación con cualquier otro tipo de tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), a fin de facilitar el aprendizaje en cualquier momento y lugar”.

Si bien el vínculo de las personas con el celular varía según las posibilidades económicas, los gustos culturales, el territorio y el entorno social en el que se mueven, se verifica, en numerosos informes, que este aparatito multiuso es una de las herramientas más importantes en la vida cotidiana del ser humano.

El celular es todo un símbolo de esta época, objeto omnipresente, en todos lados, públicos y privados. Y en el caso de los adolescentes, estamos frente a la propia extensión de su mano. Síntesis portátil de la cultura audiovisual que marca un nuevo latido en la sociedad, que conjuga velocidad y comunicación y musicaliza encuentros en cualquier rincón.

Por su gran número de aplicaciones, su portabilidad y su imparable expansión a todos los estratos sociales y económicos, los dispositivos móviles están llamados a formar parte de este conjunto de instrumentos imprescindible para el ciudadano del siglo XXI, lo cual ofrece un interesante y novedoso escenario en el que apoyar los procesos educativos. Desde esta perspectiva, se hace necesario avanzar en el diseño, implementación y validación de estrategias orientadas a su integración en el aula de clase.

Los dispositivos móviles en el ámbito educativo

Para las comunidades educativas en la llamada sociedad del conocimiento, resulta inquietante la presencia de los dispositivos móviles, en particular el llamado teléfono inteligente. Tal vez la falta de conocimiento y su manejo responsable pueden levantar dudas sobre el uso práctico en la sala de clases al igual que sucedió con la llegada de las calculadoras, computadoras, pizarras electrónicas y toda innovación tecnológica que adoptamos en aras de mejorar nuestras prácticas didácticas.

El punto está en que los educadores del presente sentimos que esta vez no tenemos el control del manejo adecuado de este dispositivo y que, como consecuencia de ello, se ensayan excusas para intentar justificar la inconveniencia de incorporarlo al aula.

Conjuntamente, yace la inseguridad que genera el hecho de que, en la actualidad, cualquier estudiante sabe más que un docente, fundamentalmente porque tiene mayor capacidad de acceso a la información, precisamente, por el dominio que tienen del uso de la tecnología y las redes sociales.

Hace varios años que se viene discutiendo si los teléfonos inteligentes son compatibles o no con el ámbito educativo. La realidad es que los celulares han llegado para quedarse, sobre todo, a partir de que poseen cada vez más funciones, y que los intentos de prohibición en las aulas suelen fracasar dados los usos y apropiaciones culturales de los jóvenes y porque la propia sociedad de la información, en la que vivimos, los incluye. Vale pensar, simplemente, en que su función principal ha dejado de ser el de hablar con otra persona “sin cables”, para transformarse en un instrumento de conexión con todos, en todo tiempo y lugar.

El teléfono inteligente forma parte del conjunto de las TIC que están integrándose en las aulas de manera significativa. Así como un día apreció la calculadora, y luego los laboratorios de informática, hoy hay notebooks y celulares en las escuelas y universidades.

Sin embargo, cuando hablamos del teléfono inteligente, su lugar parece ser, aún hoy, el de la gran interrupción.

No podemos dejar de pensar en los comportamientos más conocidos: suena el celular en medio de una clase e interrumpe el discurso del docente. Ahora bien: ¿es solo un problema de los alumnos? ¿No vemos lo mismo entre la población adulta cuando vamos al cine o al teatro? En todo caso, no sería un problema del teléfono en el aula.

Gabriel Brener propone pensar al celular como un analizador, en el sentido de algo que puede poner al descubierto diversas tensiones o problemas de la relación pedagógica, que suelen ser anteriores a la aparición de este aparato.

Podríamos identificar muy diversas situaciones que el celular provoca en la vida cotidiana de los establecimientos educativos. El control de este aparato suele concentrar mucha energía, en especial dentro del aula y en hora de clases. Y los modos de resolverlo son disímiles. Lo más frecuente es la prohibición, aunque bien sabemos que eso, a veces, aumenta la tentación por navegar la trampa y la transgresión.

En muchas oportunidades solemos confundirnos y caemos presas de una especie de “celucentrismo”, que concentra en este aparato el centro del problema eludiendo lo que parece importante discernir. Sabiendo de la complejidad que significa sostener una clase con adolescentes y adultos jóvenes en esta época, es más que necesario regular el uso del celular acordando pautas que se ajusten a cada contexto, siempre sujetas a renegociaciones futuras. Pero también hay una oportunidad, y es la posibilidad de ver al celular como acceso a nuevos sujetos sociales en la escuela, a otras portaciones culturales, a nuevos recursos para la enseñanza y el aprendizaje, entre muchos otros.

Brener revela que hay algo que se conoce como “gramática escolar”, que es la que permite explicar qué es la escuela y por qué funciona de una manera y no de otra. Sostiene que esta forma de ser de la escuela tiene que ver con una particular división del tiempo, de distribución del espacio, de los alumnos en las aulas, del uso de los objetos, del valor de las calificaciones escolares, del fraccionamiento del conocimiento en varias materias, entre otras cosas. Es una manera de organizar la escuela que se ha ido sedimentando a lo largo de los años, y es percibida como la única posible. Esta gramática escolar nos ayuda a entender porque existe tanta resistencia a los cambios. La idea de gramática se toma prestada porque nos recuerda a la forma de organizar la comunicación verbal. Más precisamente, lo que se quiere decir es que cuando hablamos no estamos atentos a la gramática del lenguaje, del mismo modo que no somos conscientes de la gramática escolar cuando actuamos en las escuelas. Es decir, esas reglas no necesitan ser demasiado conocidas para poder operar eficazmente. Allí reside su mayor fortaleza, y en especial si necesitamos comprender la manera en que la escuela tiende a conservar y a reproducir el estado actual de las cosas. No se trata, entonces, tanto de un conservadurismo consciente, sino más bien de hábitos y prácticas institucionales que no se ponen bajo sospecha y una poderosa creencia cultural de que la escuela debe ser así y no de otra manera.

La gramática escolar pone en evidencia la dificultad de generar cambios en el territorio de la escuela. Dificultad que no significa imposibilidad, sino que nos advierte que los cambios deben darse acompañados de una serie de condiciones del contexto, de las instituciones y de las personas. Y que además en la escuela, así como en otros procesos culturales, los cambios son más lentos que en otras esferas de la vida social.

En la historia del sistema educativo hemos sido testigos de una tendencia dominante a escolarizar algunas prácticas u objetos que por fuera de la escuela funcionan de otra manera. Probablemente aquella fuerza conservadora de la gramática escolar junto a ciertos modos de clasificar y ordenar, propios de la cultura escolar, constituyan dispositivos de encorsetamiento.

Es así como la escuela (como otras instituciones modernas) está cruzada por una permanente tensión entre el cambio y la conservación. Que las cosas sean así o que puedan ser de otro modo. Si se escolarizan en clave conservadora, disciplinando todo aquello que ingresa para que se amolde al status quo, o arriesgarse a escolarizar en una versión más emancipadora, asumiendo los riesgos y la incomodidad de aquello que porta lo nuevo cuando entra sin tanto permiso, “jaqueando” ese “aquí siempre se hizo así”.

Lo que debemos entender los educadores de esta época es que para estos nuevos educandos casi todas sus relaciones básicas cotidianas, incluyendo el proceso educativo, están intercedidas por una pantalla o como es el caso al momento de leer esta ponencia, visualizada en alguna aplicación de un teléfono Android o Iphone.

Entonces surge la pregunta de si podremos conciliar esta fijación existencial de las nuevas generaciones de estudiantes frente a nuestra responsabilidad de enseñar contenidos, destrezas y conocimientos estructurados en unos cerebros configurados de manera distinta. Al menos eso es lo que algunos expertos afirman. Que nuestros estudiantes han desarrollado un cerebro conectado o cimentado de manera distinta a la nuestra, según se desprende de investigaciones recientes sobre neurología, tecnología y educación.

En primer lugar, los educadores nos hemos dado cuenta - hace mucho tiempo - que aquellas destrezas importantes y reconocidas para alcanzar nuestros sueños académicos que, a su vez, pensábamos que garantizaban un buen empleo, reconocimiento y éxito ya no son necesarias desde el punto de vista de las nuevas generaciones de estudiantes. Algunos piensan que en este mundo digitalizado se hace cada vez sea menos necesario utilizar la memoria humana, ya que los 'smartphones' nos avisan del día del cumpleaños de nuestros amigos, citas, reuniones, números de teléfono, direcciones, datos y dan respuesta a casi cualquier pregunta que nos hagamos. Igual nos pasa entonces, según algunos, con las destrezas básicas de la aritmética o la corrección al escribir.

La capacidad y la disciplina de leer, que es igualmente una destreza cognitiva que se aprende y se refina con la práctica a lo largo de la formación educativa, también se nota disminuida entre los jóvenes universitarios del presente. Congruentemente con estas aseveraciones compartidas entre educadores, varios científicos opinan que los dispositivos digitales y la Internet accesible mediante ellos, se han convertido en una forma de memoria transactiva. Esto significa que las personas almacenamos y distribuimos en los dispositivos como el teléfono inteligente, información de manera colectiva y dependemos de la tecnología para conectarnos y obtener los datos que necesitamos, centrándonos en su ubicación, en lugar de en su contenido o la necesidad de memorizar (Hollingshead, 2008).

El crecimiento del uso de dispositivos móviles es una realidad que se debe aprovechar para el aprendizaje a fin de responder a la demanda educativa del Siglo XXI. A medida que aumentan la potencia, la funcionalidad y la asequibilidad de esos dispositivos, aumenta también su capacidad de apoyar el aprendizaje de maneras nuevas. Así el aprendizaje móvil proporciona ventajas como: flexibilidad de acceso a la información en cualquier tiempo y lugar, favorece el aprendizaje autónomo y el trabajo en equipo, potencia la creación de comunidades de aprendizaje, fomenta la comunicación activa efectiva de forma síncrona y asíncrona, el aprendizaje puede ser lúdico o con estrategias interactivas, puede hacer uso de un mismo objeto de aprendizaje cuantas veces lo necesite, favorece el desarrollo de habilidades profesionales y alcanzar aprendizajes significativos a través de ambientes instruccionales.

El gran reto para los docentes en ejercicio consiste en aprovechar las potencialidades de estos dispositivos para estimular el aprendizaje desarrollador de los estudiantes mediante una concepción didáctica que permita superar contradicciones vigentes de la enseñanza tradicional y permitan la aproximación eficiente a los patrones de calidad formativa de la escuela nueva, para lo cual la formación y la capacitación continua de los profesores es determinante, especialmente en el modo de actuación didáctica (Abreu et al., 2016). El empleo de estos dispositivos, asociados a alternativas didácticas apropiadas y concebidas para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, les permite adquirir y desarrollar habilidades, destrezas e integrar conocimientos teóricos y prácticos, cuya utilidad para la vida se expresa en la formación integral y contextualizada.

Conforme a esta revisión teórica y exploratoria sobre el teléfono inteligente como mediador en el proceso de enseñanza aprendizaje se puede concluir - en una primera aproximación - que este artefacto juega y jugará un papel importante como mediador educativo, en virtud de que a través del "aprendizaje móvil" centrado en el estudiante, se privilegia la movilidad y el contexto de aprendizaje.

Finalmente, y con alguna distancia prudente tenemos que formularnos algunas preguntas como, por ejemplo; ¿por qué los alumnos están distraídos o ensimismados con sus teléfonos inteligentes? ¿Acaso lo que enseñamos ya no es pertinente? ¿Les servirá para algo lo que intentamos enseñarles ante un mundo globalizado, convulsionado e incierto? ¿Un diploma les garantizará un empleo? ¿Para qué mundo los estamos educando, para el futuro o para el pasado? ¿Qué podemos hacer?

No hay una única respuesta. Lo importante es entender que hay que cambiar el mundo de lo memorístico y de la cantidad de la información brindada porque ya no tiene sentido, esa información está en todos lados. Debemos entender qué queremos, para qué y a dónde queremos llegar. Hay que poder generar la rutina del preguntarse. La tecnología nos da la potencia de preguntar, investigar y analizar - casi en tiempo real - todo lo que sucede a nuestro alrededor.

El reto está claro para el futuro. Los docentes deberemos buscar maneras seguras y productivas de integrar los teléfonos inteligentes en nuestros temarios, en donde lo esencial no será la aplicación que usemos sino la finalidad pedagógica buscada.

Bibliografía

BRENER, Gabriel. "El celular en la escuela" [en línea]. Buenos Aires, 28/06/2011. Disponible en:

<http://www.alainet.org/es/active/47667>. [consulta: 3/4/2018].

ORGANISTA - SANDOVAL, Javier; SERRANO - SANTOYO, Arturo; MCANALLY - SALAS, Lewis; LAVIGNE, Gilles.

"Apropiación y usos educativos del celular por estudiantes y docentes universitarios". REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 15, núm. 3, 2013, pp. 139-156. Universidad Autónoma de Baja California. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15529662010>. [consulta: 31/03/2018].

BELLUCCI, Marcelo. "Se triplicó en cuatro años la cantidad de argentinos que tiene un celular inteligente". Disponible en:

https://www.clarin.com/sociedad/triplico-anos-cantidad-argentinos-celular-inteligente_0_S1638nVox.html. [consulta: 06/04/18].

GUILLEUMAS GARCÍA, Rosa María y GIL RAMÍREZ, Hernán. "Tic y Educación. Móviles en el aula de clases". Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021.

"Teléfonos celulares: ¿un nuevo aliado en el aula?" Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/103169/telefonos-celulares-un-nuevo-aliado-en-el-aula>.

"Directrices de la UNESCO para las políticas de aprendizaje móvil". Publicado en 2013 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia.

UNA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN: LA INCORPORACIÓN DEL ESTUDIO DE CASOS CON APOYO AUDIOVISUAL (CINE) EN LA MATERIA DERECHO CONSTITUCIONAL

Yanina Jimena Acquesta Casellas

Resumen

La presente ponencia pretende mostrar sucintamente la experiencia de intervención llevada a cabo en la materia Derecho Constitucional de esta Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, como propuesta de innovación didáctica para el Trabajo Final Integrador de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la misma Casa de Estudios.

Como bien sabemos, a lo largo de los años, la formación de estudiantes en nuestras aulas se ha centrado en la utilización de herramientas eminentemente teóricas, siguiendo un enfoque tradicionalista al que no ha escapado la carrera de Abogacía en su conjunto.

De todos modos, el empeño de tantos colegas desde ya hace tiempo, ha permitido ampliar la visión anteriormente expuesta, aunando esfuerzos por encontrar modos que posibilitan un intercambio enriquecedor en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En sintonía con ello, la experiencia de intervención pretende innovar las prácticas comúnmente desarrolladas en las distintas disciplinas, a modo de constituirse y fomentar otras nuevas en los espacios áulicos.

Al efecto, con la incorporación de la herramienta metodológica del “estudio de casos” orientada al aporte que brinda el cine y la utilización del soporte audiovisual dentro de la enseñanza universitaria en la materia Derecho Constitucional, se espera pueda contribuir a las prácticas de enseñanza en la asignatura y de guía y réplica en otras materias de la carrera de Abogacía.

Con el concepto de generación no identificamos ya un fenómeno biológico sino un fenómeno tecnológico y cognitivo. Una generación es un horizonte común de posibilidades cognoscitivas y experienciales. La transformación del ambiente tecnológico redefine continuamente las formas de identidad. BERARDI BIFO (2007).

Consideraciones previas

La asignatura Derecho Constitucional

La asignatura “Derecho Constitucional” es sino la más importante de todas las Ciencias Jurídicas, en tanto constituye el basamento del ordenamiento jurídico-político de un Estado. Así pues, tanto para el estudiante como para el abogado, el Derecho Constitucional es la base de todas las otras materias que conforman el Plan de Estudios que, sin excepción, deben apoyarse en la Constitución.

En forma paralela debe entenderse que la enseñanza de la asignatura constituye un pilar esencial en la formación de los futuros profesionales, por lo que su abordaje en las aulas es vertebral en este aspecto.

Al efecto, conviene precisar que la materia se encuentra ubicada en el segundo año de la carrera y tiene como correlativas inmediatas anteriores a las asignaturas “Introducción al Derecho” y “Derecho Político”, a las que se añaden previamente las materias “Introducción a la Sociología” e “Historia Constitucional²”, que corresponden todas al primer año dentro del plan de estudios vigente³.

Se trata de una asignatura cuatrimestral, con una carga horaria de seis horas semanales, que se dicta en los dos segmentos del año calendario académico. En tal sentido, es dable destacar que, como consecuencia de las correlatividades consignadas precedentemente, el primer cuatrimestre suele tener pocos alumnos inscriptos, acrecentando sus cursantes en la segunda parte del año⁴.

Así pues, desde mi desempeño docente, a través de la puesta en práctica de la propuesta de intervención se pretende efectuar un humilde aporte a la enseñanza de la asignatura y, a modo de experiencia, compartir su puesta en ejecución con otros educadores del Derecho.

1- Adscripta a la Cátedra I de Derecho Constitucional y docente de Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. E-mail: estudio.ac@hotmail.com

2-Cabe aclarar que las asignaturas “Introducción al Derecho” e “Introducción a la Sociología” tienen como correlativas anteriores a la materia de ingreso a la carrera, denominada “Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales”.

3-Conforme Resolución del H.C.D. N° 336 de fecha 27 de diciembre de 2013.

4-Al efecto, ha habido cursadas de hasta un máximo de diez alumnos en el primer cuatrimestre; cantidad que oscila en la mayoría de los casos, pero que no supera esos inscriptos, siendo el número mucho mayor en el segundo cuatrimestre -por ejemplo, de entre veinte y treinta alumnos-.

Planteo del problema

Uno de los puntos problemáticos y ejes de la propuesta es el abordaje eminentemente teórico de la enseñanza de la asignatura desde su inicio. Ello, en tanto no ha escapado del enfoque tradicionalista en el que se ha enrolado la carrera de Abogacía a lo largo de las épocas.

Otros factores que coadyuvan en esa problemática es el factor tiempo que, en tanto escaso, obliga a priorizar el acento en lo teórico, dado que se cuenta con pocas horas de cursada para el desarrollo de los temas y la evacuación de dudas en torno a las unidades temáticas. En efecto, una de las demandas sigue siendo la necesidad que la materia se constituya como semestral, dado su importancia como base de otras asignaturas y el ordenamiento jurídico, sumado a su extensa currícula.

Por tales motivos, a fin de paliar esas circunstancias, constantemente nos encontramos en la búsqueda de aspectos prácticos que permitan un intercambio enriquecedor en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al efecto, se trabaja con noticias de actualidad, jurisprudencia -fallos de los juzgados y/o tribunales del ámbito local, nacional e internacional-, doctrina y casos prácticos.

Sin embargo, el enfoque de intervención aquí expuesto, constituye una innovación para las propuestas comúnmente desarrolladas en la carrera de Abogacía, por lo que ha tenido favorable acogida en la cátedra⁵, posibilitado la implementación de la misma.

De esta manera, se pretende hacer frente a los distintos cuestionamientos surgidos a lo largo de los años en el contexto académico de la carrera con repercusiones en el posterior ejercicio profesional, dentro de los cuales, emergía la imperante necesidad de apuntalar la vinculación entre teoría y práctica.

Enseñanza y aprendizaje del Derecho Constitucional

Como ya adelantáramos, el estudio de la materia es abordada principalmente desde el aspecto teórico, conforme los tiempos acotados de cursada. De este modo, se trabajan sólo algunas unidades temáticas en clase, aunque también se incluyen propuestas prácticas que pretenden generar relación con esos temas; asimismo se acude a noticias periodísticas, leyes y fallos para su análisis, a modo de profundizar el aprendizaje.

No obstante, la introducción de herramientas prácticas sigue siendo minoritariamente abordada. Por ello, desde la propuesta de intervención se pretende introducir y ampliar el instrumento del “estudio de caso” con el apoyo audiovisual -cine-, de modo que constituya un aporte innovador en la asignatura. De esta manera, creemos posibilitará la generación de nuevos espacios de intercambio de opinión y espíritu crítico entre los alumnos, con un compromiso e involucramiento de parte de ellos en temas que resultan de suma vigencia, en el que todos estamos inmersos como sociedad y cuyo abordaje deberán tener presente como futuros operadores del Derecho; siendo necesarias las respuestas que contengan un análisis multidisciplinar en todos los casos.

Propuesta de innovación didáctica en la materia Derecho Constitucional

El estudio de casos con apoyo audiovisual (cine)

La propuesta encara la cuestión a través del “estudio de casos como método de enseñanza”, cuyo uso en la enseñanza tiene como objetivo aproximar al estudiante una realidad concreta. Así “el método de casos es un modo de enseñanza en el que los alumnos construyen su aprendizaje a partir del análisis y discusión de experiencias que, partiendo de la vida real, los conectan con teorías y principio (WASSERMANN, 1994).

El caso es una narración, relato, que resulte atractivo, de interés para los alumnos. Expresa un conflicto, un dilema en el que quedará representado un hecho de la realidad, complejo, a partir del cual se centrará la investigación y es, en esencia, interdisciplinario.

Asimismo se orienta la herramienta metodológica expuesta con el aporte que brinda el cine y la utilización del soporte audiovisual dentro de la enseñanza universitaria⁶. De esta manera, deviene interesante abordar la temática en este aspecto, teniendo en cuenta que nuestros estudiantes de hoy son “multitareas” y “nativos digitales”, por lo que el instrumento a utilizar para plantear el caso, consideramos que les es de mayor utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5-Dicha Cátedra I está constituida por un titular, el Dr. Carlos Alberto MAYÓN, y consta de cuatro comisiones; desempeñando tareas de colaboración docente en la Comisión N° 3, a cargo de la Abogada María Teresa PÉREZ GALIMBERTI. Asimismo, en la carrera la oferta académica consta de dos cátedras más, haciendo un total de ocho comisiones entre el conjunto previsto.

6-Conviene precisar que el apoyo audiovisual en la enseñanza del Derecho en nuestra Facultad, constituye un método poco usual, por lo que insisto novedoso e innovador; ya que si bien el estudio de casos ha sido y es una herramienta más en la práctica de enseñanza-aprendizaje, no es un recurso habitual y/o permanente en las currículas de las distintas materias, aunque algunos docentes lo incluyan a la hora de encarar distintos temas (v.gr. Derecho de Familia). Como antecedentes de estudio de casos, destacamos a la Universidad de Buenos Aires (UBA) y a la Universidad Austral, que lo incluyen como metodología de la enseñanza. Al efecto, se sugiere consultar los siguientes links que visualizan lo expuesto: http://www.derecho.uba.ar/academica/carrdocente/jornadas_innovacion_ejemetcasos.php

Remitimos al referenciado vínculo que, dentro del Seminario permanente en la Facultad de Derecho de la UBA, expone los antecedentes del estudio de casos como método de enseñanza: <http://www.austral.edu.ar/fd/grado/metodo-del-caso/>

Por consiguiente, consideramos relevante la utilización de películas⁷ que aborden cuestiones interdisciplinarias en relación a los derechos constitucionales que se estudiarán previamente desde lo teórico, dado que creemos constituirán un aporte fundamental para el intercambio de ideas, reflexiones, cuestionamientos y debate dentro y fuera del aula.

Por otro lado, se intenta acerca a los estudiantes a problemáticas actuales, objeto de discusión vigente a nivel público, pero que asimismo encierran enormes contenidos a nivel jurídico. Asimismo se pretende movilizar y generar opiniones críticas en los alumnos, que despierten el interés por investigar otros temas relacionados y cuestionar la problemática en tratamiento a través del ordenamiento jurídico vigente en nuestro país -normas constitucionales y legales-, como así también un paralelo con el derecho comparado y un recorrido por la jurisprudencia a lo largo de los años y la imperante actualmente en la materia. De este modo, se parte de un enfoque teórico, acercando a los alumnos al material de estudio -manuales/tratados de Derecho Constitucional- a través de una explicación previa de los temas a estudiar, sus significados, implicancias y sentido que se pretende encarar a través del trabajo del estudio de caso con el soporte audiovisual.

Al efecto, se abordan en forma preliminar los temas jurídicos atinentes al caso propuesto, relacionados con la materia. De igual modo se utiliza la normativa seleccionada, lo que permite visualizar en forma concreta, las distintas esferas jurídico-políticas que implica la regulación de un derecho -tratamiento nacional y provincial-, relacionando conceptos vinculados al Estado, al ordenamiento jurídico y a la jerarquía constitucional.

Seguidamente se presenta la película sobre la cual se trabajará y las pautas de actividad a realizar por los alumnos a través del estudio de caso con apoyo audiovisual (filmografía).

El abordaje del film puede tratarse de una película nacional o extranjera, que aborde temas de relevancia en la asignatura, como ser: derechos personalísimos, derechos políticos, debido proceso, poderes del Estado, entre otros. Conviene destacar que la visión de un film extranjero, para el caso de su elección, permite contrastar el derecho de nuestro país con la noción del "derecho comparado" como categoría jurídica y contenido del Derecho Constitucional como rama del Derecho.

Por otra parte, se considera relevante la utilización de una película que aborde cuestiones interdisciplinarias en relación a los derechos constitucionales que se estudian desde lo teórico, dado que constituyen un aporte fundamental para el intercambio de ideas, reflexiones, cuestionamientos y debate dentro del aula y fuera de ella. Ello, en tanto futuros profesionales del Derecho, deberán tener una visión ampliada de los "fenómenos jurídicos", que trasvasan y requieren un tratamiento complejo con el aporte de otras ramas del saber científico.

En cuanto a la metodología se prioriza el trabajo en grupo como herramienta, a los fines de ir debatiendo sobre el cuestionario presentado sobre aspectos de la película y temas abordados en clase; puesta en común de argumentos, opiniones y respuesta a las cuestiones planteadas.

El trabajo contiene tres fases de desarrollo, que implican espacios áulicos, y el trabajo previo y posterior fuera del aula.

ETAPAS DE LA PROPUESTA

1° ETAPA/ PRE- ÁULICA

-Lectura de bibliografía de la cátedra, de las consignas para la realización del trabajo y guía de preguntas

-Visualización de la película escogida por el docente

-Consignar las palabras desconocidas y buscar en un diccionario jurídico el vocabulario desconocido para elaborar un glosario

2° ETAPA / ÁULICA

-Indagación previa acerca de los contenidos leídos y palabras desconocidas

-Exposición teórica del docente sobre el tema

-Consideraciones previas al trabajo en grupos

-Trabajo en grupos

-Exposición de lo trabajado en grupo

-Elaboración de reflexiones, opiniones y construcción de conclusiones posibles de manera colectiva

3° ETAPA/ POST- ÁULICA

-Trabajo en grupos conformados

-Construcción de conclusiones a nivel grupal

-Elaboración de documento escrito que responda la guía de preguntas y contenga los debates y opiniones que han surgido en el grupo

7- En principio, se pretende trabajar con una película por cuatrimestre, lo que hace un total de dos films en el año calendario, escogiendo diversas temáticas; aunque el abordaje y metodología a utilizar pretende ser el mismo. No obstante, a los fines de la presentación del trabajo de la Especialización Docente y a efectos de ir delineando mejor la puesta en marcha de la propuesta, se ha decidido continuar con el film escogido en la presentación, es decir, la película española "Mar adentro" que plantea temas atinentes a la materia, como ser los derechos personalísimos, en especial: derecho a la vida y otros derechos derivados de ella, a saber: eutanasia y su relación con la muerte digna y testamento vital.

Consideraciones finales

La implementación de la propuesta en la cátedra fue diseñada para la realización del Trabajo Final Integrador de la Especialización Docente y ejecutada en el espacio académico-institucional de pertenencia. Así, desde su puesta en marcha, se constituyó como un aporte innovador, implicando cambios en el quehacer docente dentro de la comisión. Igualmente, la selección, organización y utilización creativas de los recursos humanos -alumnos, docentes, institución- sumado a los materiales -utilización de film como herramienta principal- de maneras nuevas y propias, ha dado como resultado la conquista de un nivel más alto con respecto a las metas y objetivos previamente marcados.

En tal sentido, entendemos crucial el abordaje del tema a través del estudio de casos como modo de enseñanza, en el que los alumnos construyen su aprendizaje a partir del análisis y discusión de experiencias que, partiendo de la vida real, los conectan con teorías y principios, incentivando el espíritu crítico y el intercambio de opiniones y debate.

En consecuencia, creemos que esta estrategia que pretendía aproximar al estudiante a una realidad concreta, basada en un hecho real, devino en una propuesta interesante, que se ha convertido en incentivo para aprender; construyendo su aprendizaje a partir del análisis y discusión de experiencias que los conectan con teorías y principios propios de la materia. De esta manera, se pretende brindar a los estudiantes mayor riqueza didáctica y nuevas experiencias de aprendizaje, utilizando un lenguaje audiovisual que los acerque a su realidad de nativos digitales.

Bibliografía consultada

BARCO, Susana (2007), "Otra vuelta de tuerca: revisitando documentos curriculares y prácticas en la formación docente ¿Es que hay algo distinto?", en: BALBI, J. C. Informe sobre desarrollo humano en la provincia de Buenos Aires 2006-2007: educación = justicia social en el siglo XXI, EUDEBA.

_____ (2012), "Prácticas alternativas en diseño curricular. La participación como clave y la toma de la palabra como derecho", Revista de Educación, Volumen (7), N° 1, enero – junio, 33-48.

BARRAZA MACÍAS, Arturo (2010), Elaboración de propuestas de intervención educativa, Ed. Universidad Pedagógica de Durango, México.

BERARDI BIFO, Franco, (2007), Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalista, Ediciones Tinta limón, Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.escritosdesocupados.com/descargas/GENERACION-POST-ALFA-Franco-Berardo-Bifo.pdf>

BIANCO, Carola y Colaboradores (Cristián A. Furfaro, Diego A. Robles, María M. López, María B. Deladino) (2010), La formación profesional de los abogados en la Provincia de Buenos Aires: análisis comparativo desde los planes de estudio vigentes, en: Revista Anales, Universidad Nacional de La Plata, Año 7, N° 40, págs. 619 – 631. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/21383/Documento_completo.pdf?sequence=1

BOURDIEU, Pierre, (1991), El sentido Práctico, Taurus, Madrid, España, pág. 92.

CANDREVA, Ana – MORANDI, Glenda (1999), El currículum universitario: entre la teoría y la práctica, en: Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué, Diada Editora, S.L., España, págs. 249-256.

CARLINO, Paula (2002), "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles", Comunicación Libre en el Tercer Encuentro La Universidad como objeto de investigación, Departamento de Sociología, Universidad Nacional de La Plata, CONICET – UNSAM, EDUCERE, Investigación, Año 6, N° 20, Enero - Febrero - Marzo, Argentina, páginas 409 – 420.

_____ (2013), "Alfabetización académica diez años después, Investigación temática", en: Revista Mexicana de Investigación Educativa, RMIE, Volumen (18), Núm. 57, Páginas 355-381.

CAYETANO DE LELLA (1999), "Modelos y tendencias de la Formación Docente", en: I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Organización de Estados Iberoamericanos, para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Lima, Perú, septiembre. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/cayetano.htm>

DAVINI, María Cristina, (2008), Métodos de enseñanza didáctica general para maestros y profesores, Ed. Santillana, Buenos Aires, PARTE II, Cap. 1y 2.

DÍAZ BARRIGA, Arceo (1985), Didáctica y Currículo, Editorial Nuevomar, D.F., México.

EDELSTEIN, Gloria (1996), "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo", en: Corrientes didácticas contemporáneas, Editorial Paidós, Buenos Aires.

EGGEN, Paul; KAUCHAK, Donald, (1999), Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento, Argentina - México, FCE.

GARCÍA, Lilian G., (2014), "Trabajo en equipo. Construcción de equipos de trabajo", en: Curso de Formación para Docentes Aspirantes a participar del Curso de Adaptación Universitaria 2015, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata.

GARCIA CANCLINI, N. (2004), *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Ed. Gedisa, Barcelona.

GONZÁLEZ Manuela G., MARANO, María Gabriela - BIANCO, Carola y CARRERA, María Cecilia Carrera (2011), “Estado del arte de la educación jurídica a diez años del Congreso Nacional de Sociología Jurídica”, en: *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Año 9, N° 17, Buenos Aires, Argentina, págs. 175-218.

JACKSON, Philip W, (1991), *La vida en las aulas*, Ediciones Morata, Madrid, 2° Ed.

JOYCE, B.; WEIL, M. con CALHOUM, E. (2006), *Modelos de enseñanza*, Gedisa, Barcelona, 2° reimpresión.

LITWIN, Edith (2008), *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1° Ed.

LÓPEZ CABALLERO, Alfonso, (1997), *Iniciación al análisis de casos: una metodología activa de aprendizaje en grupos*, Editorial Mensajero, Bilbao.

MANZO, Mariana Anahí (2008), “La influencia de la educación jurídica en la formación valorativa de los abogados”, en: *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Año 6, N° 11, págs. 149-165.

MORENO BAYARDO, María Guadalupe (1995), “Investigación e Innovación Educativa”, en: *Revista la Tarea*, N° 7, Guadalajara, México, octubre-diciembre.

ORELLANO, Verónica (2010), “Qué se enseña cuando se “enseña”, en: *Memoria Académica*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

ORTIZ DE ROSAS, Fleitas Abel M (1994), *Derecho de Familia, Método de enseñanza, Casos y otras variantes*, Editorial Astrea, Buenos Aires.

PEDRÓ, Francesca - GARCÍA DE PUIG, Irene (1999), *Las reformas educativas, una perspectiva política y comparada*, Paidós, Barcelona

POZO, J, (Coord.) et al (1994), *La solución de problemas*, Madrid, Aula XXI Santillana.

RAPOSO RIVAS, Manuela - ZABALZA BERAZA, Miguel Ángel (2011), “La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Practicum”, en: *Revista de Educación*, N° 354. Enero-Abril 2011, España, págs. 17-20.

REMEDI, Eduardo (1982), *Currículum y quehacer docente: el maestro y la organización del contenido*, Mimeo, México, UNAM, ENEP-Aragón.

_____ (1989), “Construcción de la estructura metodológica”, en: *Aportaciones a la didáctica de la Educación Superior*, México. UNAM. ENEP-IZTACALA.

_____ (2004), “La intervención educativa”, Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, celebrada del 28 de marzo al 2 de abril de 2004 en el Hotel Cibeles. México, D.F.

RUIZ, Guillermo; TENUTTO, Marta, (2007), “La programación. Aportes para la enseñanza del derecho”, en: *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*. Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Año 5 – Número 9.

SCHÖN, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Editorial Paidós, Madrid.

SIECKMANN, Jan R. (2008), “La Sociología del Derecho en la formación jurídica”, en: *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Año 6, N° 12, págs. 117-133.

SOUZA, María Silvina, “El estado del arte”, en: *La centralidad del estado del arte en la construcción del objeto de estudio*. Recuperado de: http://perio.unlp.edu.ar/seminario/nivel2/nivel3/el%20estado%20del%20arte_silvina_souza.pdf

THURY CORNEJO, Valentín (2009), “El cine, ¿nos aporta algo diferente para la enseñanza del Derecho?”, en: *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Año 7, N° 14, Buenos Aires, Argentina, págs. 59-81.

VÁZQUEZ, Alicia (2005), “¿Alfabetización en la Universidad?, Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad”, en: *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, Universidad Nacional de Río Cuarto - Sec. Académica - Área de Vinculación, Octubre, Año 1. N° 1.

VÉRTIZ Francisco (2012), “Reseña bibliográfica: Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP”, en: *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Año 10, N° 19, Buenos Aires, Argentina, págs. 321-341.

WASSERMANN, Selma (1994), *El estudio de casos como método de enseñanza*, Editorial Amorrortu, Buenos Aires.

LAS C.A.P.A.H. -CUALIDADES ASOCIADAS AL PRINCIPIO “APRENDER A HACER”- COMO CONTRIBUCIONES A LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Y DE LAS CIENCIAS CONTABLES¹

Mario Gutiérrez¹

Antecedentes teóricos

El propósito que anima a este artículo es compartir las generalizaciones de un trabajo doctoral, emergentes de los aportes pedagógicos y sociopolíticos de los documentos resultantes de la UNESCO que promueven -por parte de los docentes- la puesta en juego de un conjunto de destrezas y habilidades. Denominadas C.A.P.A.H. -Cualidades Asociadas al Principio Aprender a Hacer-, ayudan a potenciar la creatividad y la flexibilidad en el diseño y adaptación de materiales educativos. El desafío es, desde este nuevo enfoque, profundizar la comprensión de los aportes pedagógicos y sociopolíticos de la UNESCO, democratizando el acceso a la web². Para colaborar en la diseminación del conocimiento en entornos virtuales se propone como herramienta el uso de la metodología para diseños hipermediales de materiales educativos navegables (MeDHiME)³. Como punto de partida, el “Aprender a Hacer” destaca la centralidad de los saberes teóricos. Pero, se considera como inevitable procurarles significado y utilidad para poner en práctica los conocimientos adquiridos, con un hacer y con una actitud crítica. “Se trata entonces de aprender a hacer, y bien, lo que nunca se hizo (...) una escuela cuya finalidad central sea el aprendizaje de todos; una pedagogía capaz de inspirar y reunir a los profesores en torno a un proyecto coherente con objetivos claros; una didáctica inspirada en concepciones de aprendizaje más contemporáneas en el cual el objeto de conocimiento y el objeto de enseñanza finalmente se reconcilien” (Namo de Mello, 2005: 26). Con el objeto de profundizar las reflexiones, se entran los componentes explicitados en los postulados de Namo de Mello: “didáctica reconciliadora⁴”; “pedagogía inspiradora⁵” y “escuela abierta al aprendizaje para todos⁶”, con algunas expresiones de valor explicitadas en MeDHiME, tales como: “usabilidad”; “cambios en el docente”; “inclusión y diversidad”. Pensar en características o propiedades de docentes como aspectos (informatizados, colaborativos, etc.) que son posibles de evaluar en campo, contribuyen a la re-flexión en distintos aspectos pedagógicos y sociopolíticos percibidos como vinculados con el “Aprender a Hacer” (didáctica reconciliadora/usabilidad, etc.). De este modo, favorecen la construcción de un proceso de democratización de la educación, potenciando el acceso de docentes al uso pedagógico de diversos recursos tecnológico-informáticos y multimediales⁷.

1-Profesor Adjunto Semieclusivo. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de San Juan. E-mail: marioluisgutierrez@gmail.com

2-“El concepto hace referencia a la desigualdad entre las personas que pueden tener acceso o conocimiento en relación a las nuevas tecnologías y las que no. ‘Las brechas digitales y sociales caminan juntas, por lo tanto es necesario la puesta en juego de políticas públicas sociales y digitales’ (Veira, 2014). Esto supone que los docentes deben tener oportunidades semejantes de aprendizaje a través de MeDHiME u otros dispositivos similares, independientemente de sus diferentes habilidades y capacidades, para acceder a la web” (Gutiérrez, 2016: 13).

3-MeDHiME (...) nació como un lenguaje de aproximación de docentes no informáticos con informáticos, basado en cuatro etapas fáciles de implementar (Sirvente, 2007).

4-“El significado de esta construcción teórica se construye sobre la ligazón de tres conceptos base: a. la didáctica, constituida por un conjunto de técnicas a través de las cuales se realiza la enseñanza (Nerici, 1970); b. la reconciliación del objeto de conocimiento y del objeto de enseñanza mediante concepciones de aprendizaje colaborativas que satisfagan las demandas de aprender a lo largo de la vida que reclama cada generación (Namo de Mello, 2005); c. usabilidad se define como el “grado de eficacia, eficiencia y satisfacción con la que usuarios específicos pueden lograr objetivos específicos, en contextos de uso específicos” (Norma ISO 9241-11, 1998)” (Gutiérrez, 2016: 22).

“Este concepto articula una concepción de práctica docente imbuida de concepciones de aprendizaje innovadoras sustentadas en las TIC’s (Tecnologías de información y comunicación) para la democratización de la educación con las transformaciones que atraviesa el sujeto que distribuye el conocimiento, especialmente el inmigrante digital, en cuanto a: i. “costo en tiempo” de incorporación al docente al uso de las TIC’s; ii. capacidad para tomar en cuenta a la diversidad como un elemento mediador con la inclusión; iii. habilidad para construir una metodología enfocada al sujeto que aprehende; iv. destreza para contemplar los facilitadores que intervienen en el ámbito inclusivo de la educación” (Gutiérrez, 2016: 23).

5“Este entramado teórico se organiza desde la necesidad de alcanzar un espacio escolar integral cuya finalidad central sea lograr un aprendizaje eficaz y eficiente que abarque a la totalidad del alumnado, cuyo sentido involucre: i. el pensar en una cosmovisión democratizante, con nuevas formas de abordaje de la cotidianidad escolar, a partir de interacciones en pequeños grupos (cooperativos); ii. la visión de un proceso de respuesta a la heterogeneidad del alumnado mediante el desarrollo de actividades que requieran la utilización de múltiples materiales y generen la puesta en evidencia de habilidades y destrezas diversas” (Gutiérrez, 2016: 25).

6 “Esto supone que los docentes deben tener oportunidades semejantes de aprendizaje, independientemente de sus diferentes habilidades y capacidades para llegar al ciberespacio. De modo que, mediante el uso de los objetos virtuales de aprendizaje inclusivos (O.V.A.I.) construidos con la ayuda de informáticos y diseñadores gráficos en los talleres de capacitación por los profesores, se extiende el conocimiento entre los estudiantes” (Gutiérrez, 2016: 25).

Metodología

Dada la centralidad de los aspectos pedagógicos y sociopolíticos del principio “Aprender a Hacer”, este diseño de investigación propone un abordaje multidimensional del objeto de estudio siguiendo lo expresado por la doctora Bitar, en un plan de investigación post-doctoral para la Universidad de Deusto: “...la autora de este plan de investigación opta por hablar de “trama”, como una metáfora de algo que se va entretejiendo y construyendo en conjunto entre los/as participantes del estudio y la investigadora” (Bitar, 2014: 5). La “metáfora que se va entretejiendo” se corresponde con una investigación cuantitativa-cualitativa, dado que busca interpretar el contenido valorativo de los aspectos pedagógicos y sociopolíticos vinculados al principio “Aprender a Hacer” (Faure y otros, 1973; CEPAL-UNESCO: 1992; Delors y otros: 1996). En este sentido, el objetivo general que lo anima, es: comprender las contribuciones teóricas de los documentos de la UNESCO y las perspectivas de los/as docentes participantes en MeDHiME que manifiestan en torno a los aspectos pedagógicos y sociopolíticos vinculados al principio “Aprender a Hacer”. Sabino (1996) considera que el planteo de una investigación no puede realizarse si no se hace explícito aquello que propone conocer, distinguiendo entre lo que se sabe y lo que no se sabe con respecto a un tema para definir claramente el problema que se va a investigar. Siguiendo la lógica antedicha, se pretende “hacer explícitas” las motivaciones que movilizan al tesista a acometer el trabajo doctoral, distinguiendo entre: i. lo que se sabe: la UNESCO, apoya una idea de la educación afirmada en una concepción “universal” que se expresa en los siguientes términos: “...la educación ha de ser organizada en torno a (...) aprender a conocer (...) aprender a hacer (...) aprender a vivir juntos” (Delors, 1996: 75 - 76); ii. lo que no se sabe: Teniendo en cuenta lo expresado en los párrafos anteriores, se considera relevante aportar al proceso de producción de conocimiento en la temática vinculada con los aportes pedagógicos y sociopolíticos del principio “Aprender a Hacer”; iii. “el problema que se va a investigar” está ligado al desarrollo de las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información. Por tanto, el reto es entonces, profundizar las reflexiones, el análisis y la comprensión de los aportes pedagógicos y sociopolíticos aludidos, aportando a disminuir esta “brecha digital”, contribuyendo a democratizar el acceso a la web. La unidad de anclaje principal interpreta el contenido valorativo de los documentos resultantes de los informes Delors, Faure y CEPAL-UNESCO junto a las perspectivas manifestadas por los/as docentes participantes en torno a los aspectos pedagógicos y sociopolíticos vinculados al principio “Aprender a Hacer”. Las unidades complementarias, derivadas de la principal, son todos aquellos aspectos pedagógicos y sociopolíticos de dichos documentos en su aplicación a la enseñanza del Derecho.

Para esta investigación se tomó como criterio para definir la población, las siguientes características comunes: i. personas que se desempeñan como docentes en los niveles medio y superior de la provincia de San Juan; ii. profesores que están inscriptos/as en el taller “Inclusión Educativa en Rawson” organizado por el municipio sanjuanino homónimo; iii. la generación de Objetos Virtuales de Aprendizajes Inclusivos (O.V.A.I.). Cuarenta y dos docentes se desempeñan en la secundaria, en institutos terciarios o en la universidad y constituyen el universo sobre el que se aplica un cuestionario para relevar las perspectivas de los usuarios de MeDHiME. La estrategia cuanti-cualitativa y el entrecruzamiento de datos que predomina en la investigación es complementada con el enfoque cualitativo, a efectos de comprender las representaciones que los usuarios manifiestan en torno a los aspectos pedagógicos y sociopolíticos vinculados al principio “Aprender a Hacer”. Los datos construidos a partir de entrevistas en profundidad a docentes e informantes claves permiten el análisis de las percepciones que los docentes tienen (mejora de la calidad de la enseñanza; medio o instrumento para aprender a hacer; incidencia en el aprendizaje de los alumnos; etc.). Como queda explicitado en párrafos anteriores, se construye una matriz, donde examinan las relaciones de interdependencia entre las variables: i. docente informatizado⁸; ii. docente con perspectiva futura⁹; iii. docente democrático (inclusivo)¹⁰; iv. docente cooperativo-articulador¹¹ y los ejes organizados a partir de las contribuciones teóricas de la UNESCO: a. didáctica reconciliadora - usabilidad; b. pedagogía inspiradora - cambios en el docente; c. escuela abierta al aprendizaje para todos - inclusión y diversidad. Esta técnica que tiene por objetivo determinar con la mayor exactitud posible la percepción del usuario respecto a de los/as docentes participantes que manifiestan en torno a los aspectos pedagógicos y sociopolíticos vinculados al principio “Aprender a Hacer”. De esta manera, focalizando el análisis en “lo pedagógico” y “lo sociopolítico”, cada usuario de MeDHiME selecciona distintos descriptores, a partir de sus perspectivas respecto al “atravesamiento” de los aspectos enunciados. Las variables de estudio listadas están fundamentadas por los aspectos teóricos del problema, por lo tanto se espera que los resultados obtenidos ofrezcan un contenido teórico relevante que aporte para la disminución de la “brecha digital”, contribuyendo a democratizar el acceso a la

8-“El docente informatizado, involucra un nivel de desarrollo de destrezas relacionadas con el modo de acceder y organizar la información que genera alternativas pedagógicas innovadoras, como producto de la capacidad de hacer y ser, sirve como respuesta a la diversidad de necesidades de todos” (Gutiérrez, 2016: 27).

9-“Esta variable gira en torno al grado de eficacia, eficiencia y satisfacción con la que usuarios específicos pueden lograr objetivos específicos, en entornos de uso específicos que sirven a la potestad del hombre de alcanzar su plenitud, partiendo de su propia dignidad como persona, implica pensar en nuevas formas de analizar la cotidianeidad escolar” (Gutiérrez, 2016: 29).

10-“Esta categoría de análisis está ligada al grado con el que un docente puede visualizar si una web puede ser usada o visitada por todas las personas, independientemente de sus capacidades técnicas o físicas o las que devienen de su uso (tecnológico o ambiental), implica una intervención en la enseñanza sostenida por sólidos principios emanados de una política académica participativa, pluralista y democratizadora, aceptando y valorando las diferencias individuales” (Gutiérrez, 2016: 30).

11-El concepto de docente cooperativo-articulador está vinculado con el nivel de práctica que requiere de la interacción de esfuerzos con otros actores, incorporando como elemento novedoso a la metodología de enseñanza “una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer” (Barkley, Cross y Howell, en Gutiérrez, 2016: 32).

web. Los ejes “didáctica reconciliadora / usabilidad”; “pedagogía inspiradora / cambios en el docente”, y “escuela abierta al aprendizaje para todos / inclusión y diversidad” reconocen las siguientes dimensiones e indicadores:

Cuadro N° 1: Ejes, Dimensiones e indicadores

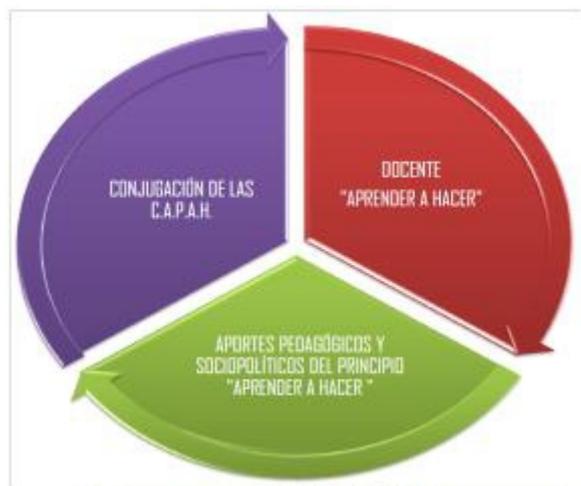
EJE 1: DIDÁCTICA RECONCILIADORA / USABILIDAD	
DIMENSIONES	INDICADORES
i. Destrezas para acceder y organizar la información	a. simplicidad de las herramientas b. apoyo para la mejora en la jerarquización y organización de los contenidos
ii. Uso en contextos específicos	c. entendibilidad d. promoción del sistema de enseñanza-aprendizaje
iii. Capacidades (competencias) técnicas o físicas o las que devienen de su uso	e. reactividad f. asistencia para lograr los objetivos en la diversidad e inclusión
iv. Práctica que requiere de colaboración e interacción con otros	g. facilidad en el aprendizaje de las etapas propuestas h. complementación entre el material mediado y las estrategias inclusivas
EJE 2: PEDAGOGÍA INSPIRADORA / CAMBIOS EN EL DOCENTE	
i. Alternativas pedagógicas innovadoras	a. aplicabilidad a nuevas temáticas b. estimulación de los sentidos
ii. Potestad de alcanzar la plenitud	c. complacencia d. expectativas
iii. Política académica, participativa, pluralista y democrática	e. motivacionalidad para el uso de las TIC's f. estimulación para integrar con alumnos
iv. Grupos cooperativos virtuales	g. promoción de la interdisciplinariedad h. "poco costo en tiempo" para sumar al profesor a las TIC's
EJE 3: ESCUELA ABIERTA AL APRENDIZAJE PARA TODOS / INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD	
i. Respuesta a la diversidad de necesidades de todos	a. colaboración para construir estrategias inclusivas para todos b. enfoque en el usuario
ii. Pensar en nuevas formas de analizar la cotidianeidad escolar	c. genera un espacio para reflexionar estrategias inclusivas d. interposicionalidad de materiales atractivos
iii. Aceptar y valorar las diferencias individuales	e. ponderación de la particularidad e individualidad en la diversidad f. contemplación de la diversidad como elemento facilitador inclusivo
iv. Valoración de todos los miembros de la comunidad	g. promoción de trabajo articulado entre docentes, docentes de apoyo e informáticos h. fomento de tecnologías informáticas al docente

Los descriptores señalados por los docentes evidencian aspectos recabados en campo y que son evaluables en distintas medidas a través de las perspectivas de los usuarios de MeDHiME. El análisis de las perspectivas, se efectuó siguiendo el proceso que a continuación se describe: a) Se partió del conjunto de indicadores de tipificación. Tales enunciados están vinculados a las contribuciones teóricas de la UNESCO y los aportes pedagógicos y sociopolíticos del principio “Aprender a Hacer”; b) Se diseñó un instrumento con veinticinco (25) preguntas, cada pregunta responde a los indicadores detallados en el cuadro anterior. c) El instrumento diseñado se aplica en un universo que está constituido por cuarenta y dos (42) docentes, usuarios de MeDHiME que desarrollan tareas en los niveles educativos secundario y superior, capacitados en el marco del Taller “Educación Inclusiva en Rawson”. Para verificar o corroborar los datos ya analizados, se usó la técnica “entrevistas en profundidad”. Por último, se explicaron y organizaron encuestas, cuyas respuestas se analizaron para relevar las perspectivas de docentes tecnológicamente movilizados, en torno a los aspectos pedagógicos y sociopolíticos del principio “Aprender a Hacer”.

Discusión de los resultados y conclusiones

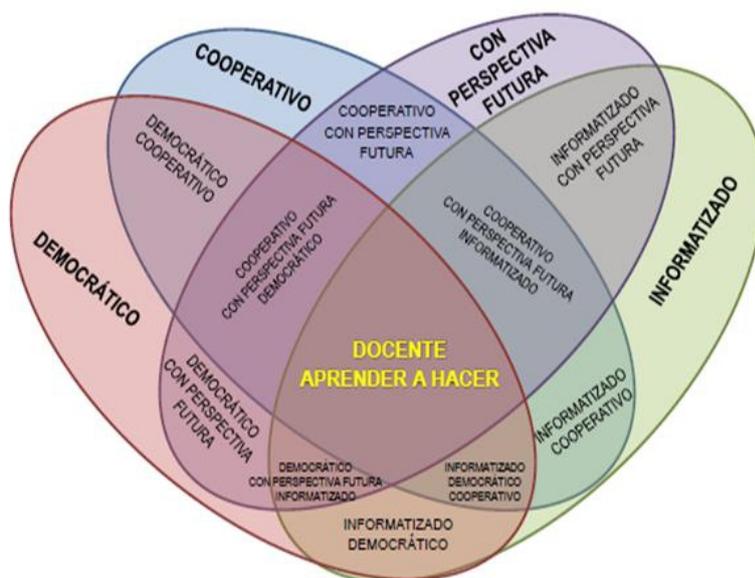
Los paradigmas resultantes de las comisiones Delors, Faure y CEPAL-UNESCO confluyen hacia tres dimensiones de los procesos de enseñanza-aprendizaje: “lo educacional”, “lo social” y “lo político”. Esta convergencia promueve la utilización de destrezas y habilidades que se convierten en estratégicas al promover la difusión del conocimiento. En este sentido, la puesta en juego de dichas cualidades, que se denominan C.A.P.A.H. -Cualidades Asociadas al Principio “Aprender a Hacer”-, contribuye a potenciar la creatividad y la flexibilidad en el diseño y adaptación de materiales educativos. De ahí la necesidad de introducir en la educación los valores asociados con la equidad, la igualdad y el aprendizaje continuo a fin de efectivizar el derecho de todos a un empleo satisfactorio. Teniendo en cuenta las contribuciones de la UNESCO y los significados atribuidos por los docentes involucrados en los talleres MeDHiME, en relación con procesos pedagógicos innovadores que colaboran en la inclusión digital, se construye un protomodelo de flujo circular -llamado “Aprender a Hacer”- que potencia el acceso de los profesores al empleo pedagógico de diversos recursos tecnológico-informáticos y multimediales. Dichas representaciones reflejan los ejes conceptuales construidos a partir del entramado de los componentes que explicitan los postulados de Namo de Mello: “didáctica reconciliadora”; “pedagogía inspiradora” y “escuela abierta al aprendizaje para todos”, más algunas dimensiones de valor propias de la metodología aludida, tales como: “usabilidad”; “cambios en el docente”; “inclusión y diversidad”. Del mismo modo, evidencia características o propiedades de los docentes -como carácter colaborativo, informatizado, etc.- recabadas en campo. La profundización de “MeDHiME” posibilita explicar la dinámica del protomodelo de flujo circular que enlaza: a) aportes pedagógicos y sociopolíticos del principio “Aprender a Hacer”; b) C.A.P.A.H. -Cualidades Asociadas al Principio “Aprender a Hacer”-; c) docente movilizado por dicho principio o, simplemente, “docente Aprender a Hacer”.

Diagrama N° 1: Presentación de la dinámica del protomodelo “Aprender a Hacer”



Este mecanismo muestra la relación que, durante el curso de tres etapas, se verifica entre los componentes mencionados. Con el propósito de facilitar la comprensión de la dinámica del flujo circular planteado, se establecen tres fases: En la primera, los aportes pedagógicos y sociopolíticos del principio ‘Aprender a Hacer’, resultantes de los documentos de la UNESCO -a partir de la profundización de MeDHiME u otro dispositivo similar de capacitación- sirven de elementos movilizados para la divulgación de prácticas eficaces de innovación. El examen de los principales desafíos relacionados con la alfabetización digital potencia el avance de los docentes hacia el segundo tramo o espacio mediante la adquisición de un conjunto de competencias tecnológicas y pedagógicas (“C.A.P.A.H.”); En el segundo momento, las cualidades asociadas al principio “Aprender a Hacer” que buscan ampliarle nivel de informatización, desarrollar la capacidad de perspectiva futura, reforzar los rasgos democráticos inclusivos e incrementar las habilidades de los profesores para conformar una asociación colaborativa interdisciplinaria, se ofrecen como insumo teórico para romper el viejo paradigma de la escolarización tradicional y reemplazarlo por otro; El tercer ámbito encarna el resultado de la conjugación, a partir de la experiencia, de las cualidades ya mencionadas, que se formaliza en una categoría más abarcativa: el docente “Aprender a Hacer”.

Diagrama N° 2: Entrecruzamiento de cualidades “Docente Aprender a Hacer”



La necesidad de asumir roles radicalmente diferentes en procesos educativos innovadores, lo impulsa a re-flexionar en torno a su práctica docente, usando los aportes pedagógicos y sociopolíticos como principios orientadores. De este modo, se reinicia el flujo del sistema descrito. Como estrategia de análisis, el agrupamiento de características similares en diversos rangos jerárquicos potencia la distinción de planos, niveles y dimensiones del objeto (Rivero, 2013). Dichos niveles y dimensiones son:

1. a.) Nivel “aportes pedagógicos y sociopolíticos del principio ‘Aprender a Hacer’”: Desde los significados atribuidos en los talleres MeDHiME en relación con los innovadores procesos de enseñanza, los postulados de la UNESCO (1973,1991,

1996), los desarrollos teóricos de Ortega (2008) y Labourdette (1993), se entiende que los “aportes pedagógicos y sociopolíticos del principio Aprender a Hacer” son directrices pedagógicas, políticas y sociales, dialécticamente interdependientes entre sí, que buscan: i. orientar la labor educativa, a través del cambio de los modos de pensar y de actuar; ii. forjar la construcción de nuevos significados con respecto a los valores que se deben “Aprender a Hacer” y fortalecer en una sociedad para lograr la democratización del acceso a la educación (Gutiérrez, M.; Saball, L.; Bitar, T., 2014: 10).

; 1. b.) Dimensiones de los “aportes pedagógicos y sociopolíticos del principio ‘Aprender a Hacer’”. i. Dimensión de la educación permanente: Basada en un enfoque que cubre todos los aspectos de la educación (Faure, 1973), se subraya el derecho de una persona a mejorar sus condiciones de vida enfatiza el derecho a aprender y, sobre todo, su derecho a la alfabetización a través de programas eficientes (Delors, 1996), las políticas de asignación de recursos deben orientarse hacia la concurrencia de fuentes públicas y privadas (CEPAL-UNESCO), que asegure en lo posible la disponibilidad de un financiamiento estable para la educación. ii. Dimensión del acceso a los bienes y servicios modernos con la generación de la competitividad internacional: Sustentada en iluso endógeno de los resultados de la educación, de la capacitación y de la investigación científica-tecnológica, constituyen elemento clave para la transformación productiva (CEPAL-UNESCO, 1992: 17), en pro de dirigirse a la democratización de la educación, la que no se contenta con el simple aprendizaje de conocimientos, sino que postula la necesidad de “aprender a ser”, “Aprender a Hacer” y “aprender a convivir”.

2. a.) Nivel de las “C.A.P.A.H. -Cualidades Asociadas al Principio ‘Aprender a Hacer’”. Son competencias, habilidades o destrezas tecnológicas y pedagógicas¹² que contribuyen a la democratización de la educación, que puestas en evidencia a partir de dispositivos o metodología de trabajo como MeDHiME, aportan para la construcción de sinergia entre profesores y estudiantes. De este modo, los docentes potencian su nivel de informatización, desarrollan su capacidad de perspectiva futura, refuerzan sus rasgos democráticos inclusivos e incrementan sus habilidades para conformar una asociación colaborativa interdisciplinaria. i. Dimensión del docente informatizado: Teniendo en cuenta el dinamismo que la sociedad actual experimenta, una perspectiva de futuro exige al docente invertir tiempo para la adquisición de herramientas adecuadas no basadas en la competitividad y pago al mérito, sino en la colaboración y la participación de todos. ii. Dimensión del docente con perspectiva futura: La preparación de los profesores en los usos educativos de la tecnología es un componente clave en todos los planes de reforma educativa (Área, 2004; Correa y Blanco, 2004; De Pablos y Jiménez, 2007, en Valverde Berrocoso; Garrido Arroyo; Fernández Sánchez, 2010: 209). iii. Dimensión del docente democrático (inclusivo): Implica una intervención en la enseñanza sostenida por sólidos principios emanados de una política académica participativa, pluralista y democratizadora, valorando las diferencias individuales. iv. Dimensión del docente cooperativo-articulador: Johnson, Johnson y Johnson (1999) sostienen que no todo trabajo en grupo puede considerarse aprendizaje colaborativo. Cada miembro del grupo debe ser responsable tanto de su propio aprendizaje como del aprendizaje de los restantes miembros de su grupo, por lo que -para alcanzar los objetivos educativos comunes- deben comprometerse a trabajar juntos.

3. a.) Nivel del “docente movilizado por el principio ‘Aprender a Hacer’” o docente “Aprender a Hacer”. La conjugación -a partir de la experiencia- de las variables docente informatizado, con perspectiva futura, democrático (inclusivo) y cooperativo-articulador, redundan en una categoría más abarcativa, el docente “Aprender a Hacer”; esto es: “docente que presenta una alta probabilidad de aplicar esta herramienta en su futura práctica docente para disminuir la brecha digital y democratizar el acceso a la web, transformando su conocimiento en formas que impacten didácticamente” (Gutiérrez, M.; Saball, L.; Bitar, T., 2014: 10). Esta transformación, a través de la comprensión crítica del contenido por enseñar y la adopción de estrategias didácticas orientadas hacia la calidad educativa, exige asumir roles diferentes, diseñando y guiando los trayectos personales y colectivos hacia procesos de enseñanza-aprendizaje más plenos. Se conforma de las dimensiones que a continuación se detallan: i. Dimensión de la contribución a la democratización de la enseñanza del Derecho: Para buscar la igualdad y la justicia, es necesario enfatizar la importancia de la toma de conciencia, la participación y la conquista del espacio público como constructora de democracia; ii. Dimensión del método de enseñanza y de la educación, particularmente en los procesos pedagógicos democráticos desplegados a través de MeDHiME: Un enfoque prospectivo que genere y reoriente las acciones que demanda la sociedad del conocimiento y la construcción de un sistema educativo con igualdad de oportunidades. Después de explicar en forma sintética los niveles y las dimensiones del modelo diseñado, se exponen a continuación diversas propuestas aglutinadas en dos líneas de acción: i. proponer MeDHiME como método de implementación de las políticas de democratización de la enseñanza del Derecho, colaborando en la elaboración de nuevos modos de producción y disseminación del conocimiento en entornos virtuales. Ello implica promover la adquisición de las competencias o cualidades señaladas en tanto fundamentales para lograr un mejor desempeño académico-científico-laboral (“para toda la vida”). ii. elaborar y sugerir, en el marco del proyecto “Adaptación de Objetos Virtuales de Aprendizaje”, estándares abiertos e inclusivos: Desarrollar MeDHiME desde programas que sustenten el enfoque de las competencias o cualidades basadas en los aspectos pedagógicos y sociopolíticos del principio “Aprender a Hacer”, satisfaciendo exigencias de la sociedad actual en relación con el uso de las TIC’s y la gestión del conocimiento. En este sentido, la presente

12-Como señalan Almerich, G.; Suárez, J. M.; Orellana, N.; Díaz, M. I. (2010), las competencias tecnológicas suponen tanto una base como un elemento facilitador de las competencias pedagógicas

investigación se justificó a partir de la construcción de contribuciones referenciales o teóricas desde la UNESCO para disminuir la "brecha digital", ayudando a democratizar el acceso a la web, mediante la profundización de las reflexiones, el análisis y la comprensión de los aportes pedagógicos y sociopolíticos aludidos. Este principio de la democratización de la educación -acuñado en los informes Faure, CEPAL-UNESCO y Delors- supone, desde "lo político" y "lo social", democratizar "lo pedagógico". Si a la emancipación de la ignorancia tecnológica (proceso autónomo) se le adiciona el trabajo colaborativo o la articulación de esfuerzos de diversos actores, se opera un mecanismo potenciador de una enseñanza de calidad que genere y reoriente las acciones para lograr una equidad real -y no meramente discursiva- en diversos contextos de trabajo. En síntesis, las C.A.P.A.H. resultantes de la profundización de MeDHIME, visualizándolas desde las contribuciones teóricas de los documentos de la UNESCO como desde las perspectivas de los usuarios de la metodología para diseños hipermediales, pueden contribuir a disminuir la "brecha digital", en el marco de una transformación significativa que tiene como propósito la mejora de la enseñanza.

Bibliografía Consultada

- GUTIÉRREZ, M. (2016): "Una metodología hipermedial contribuyendo a democratizar la educación media y superior: Aportes pedagógicos y sociopolíticos desde informes de la UNESCO". Trabajo de Tesis Doctoral en Educación, defendida el 18 de agosto del 2016 con calificación Excelente. Facultad de Educación, Universidad Católica de Cuyo. San Juan, Argentina.
- SIRVENTE, A. (2007): "Materiales educativos navegables: MeDHIME: una metodología fácil para introducir a los docentes no informáticos en la web" Universidad Nacional de San Juan. San Juan.
- NAMO DE MELLO, G. (2005): "Profesores para la igualdad educacional en América Latina", Santiago. Chile. Revista PRELAC No 1 AMF Imprenta. Págs. 24 - 38.
- BITAR, T. (2014): "Resiliencia, Ocio y Desarrollo Comunitario: La promoción de ámbitos saludables en los sectores públicos educativos". Plan de Investigación Post-doctoral. Universidad de Deusto.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE CEPAL-UNESCO (1992): Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad (2ª ed.). Santiago de Chile. Naciones Unidas.
- DELORS, J. (1996): "La Educación Encierra Un Tesoro". México. Correo de la UNESCO.
- FAURE, E. (1973) "Aprender a Ser. La Educación del Futuro". Madrid. España. Alianza/ UNESCO.
- SABINO, C. (1996): "El proceso de investigación". Buenos Aires. Editorial Lumen-Humanitas.
- ORTEGA, P. (2008): "Hacia una comprensión sobre la pedagogía crítica", en ROZO, C. "Contextos y pretextos sobre la pedagogía". Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Colección Instituto de Tecnología Abiertas en Educación.
- LABOURDETTE, S. (1993): Política y Poder. Buenos Aires: A-Z Editora.
- GUTIÉRREZ, M.; SABALL, L.; BITAR, T. (2014): "Políticas de democratización de la Educación Superior: aportes pedagógicos y sociopolíticos desde los informes de la UNESCO". Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires. ISBN: 978-84-7666-210-6 – Artículo 580
- RIVERO VIVES, O. (2013): "Dimensiones del Sistema Político". Ediciones "El Mundo". San Juan, Argentina.
- VALVERDE BERROCOSO, J., GARRIDO ARROYO, M. C. y FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, R. (2010): "Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas educativas con TIC". Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 1. Universidad de Salamanca. ISSN: 1138-9737.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R.; JOHNSON, E. (1999): "El aprendizaje cooperativo formal", en Los nuevos círculos del aprendizaje: la cooperación en el aula y la escuela. 1.ª ed. Aique. Buenos Aires. Págs. 18-25.
- ALMERICH, G.; SUÁREZ, J. M.; ORELLANA, N.; DÍAZ, M. I. (2010): "La relación entre la integración de las tecnologías de la información y comunicación y su conocimiento". Revista de Investigación Educativa. N° 28. Págs. 31-50.

SOCIOLOGÍA JURÍDICA A DISTANCIA. UNA HISTORIA PARA CONTAR

Olga L. Salanueva¹

Esta ponencia no guarda los estándares de tal. Está bien lejos de lo que he venido presentando a lo largo de mi carrera académica, es un relato² testimonial que se inicia en el año 2004 en una mañana de conversaciones en el Instituto de Cultura Jurídica sobre la necesidad de ofrecer a quienes habían egresado como abogadas y abogados un conjunto de conocimientos reflexivos, críticos sobre el campo jurídico, conocimientos construidos siguiendo reglas metodológicas que en lo posible alejaran los errores y prejuicios que dificultan el acceso a ese campo y a las aplicaciones de los saberes que lo constituyen.

Tanto por lo afirmado como por los conocimientos recibidos en la Especialización en Sociología Jurídica³, la experiencia adquirida en la profesión y en el ejercicio de la docencia, la carrera de posgrado que debía abrirse era Sociología Jurídica.

Así en el año 2005, y luego de las trayectorias gestionarias para la aprobación y acreditación, comenzaron a dictarse las primeras materias de la carrera. En esa etapa inicial se convocó a docentes que dictaban materias afines en la carrera de grado con conocimientos y trayectorias académicas destacadas en ciencias jurídicas y sociales, no solo de la Facultad sino también de otras Facultades de la Universidad Nacional de La Plata y de Buenos Aires⁴.

Esa maestría en sociología jurídica se dictaba en la modalidad presencial, su currícula tenía más de 15 materias de cursada cuatrimestral y muy bajo número de inscriptos, tanto que al presente solo egresaron tres personas y alguna otra que hoy y luego de fatigosos trámites de reincorporación, está realizando la tesis.

Vista la carrera desde la Facultad su trayectoria fue errática y desde lo personal un verdadero fracaso.

La demanda de estudios sociológicos en una carrera que generalmente ahuyenta la sociología porque sus contenidos críticos sobre el campo jurídico, la acercan al socialismo, su inscripción fue baja y como una curiosidad, se interesaban estudiantes de Colombia, Uruguay, Chile. Solo una estudiante que se recibió pudo vivir en La Plata por dos años, ello no fue posible para otros estudiantes extranjeros por razones fundamentalmente económicas y geográficas. Los posgrados presenciales afectan las relaciones laborales y familiares cuando hay que trasladarse de un país a otro por espacios de tiempos prolongados.

En esa trayectoria errática, hubo años en que no había inscripción y los que estaban cursando abandonaban. En el año 2014 se inicia un nuevo camino, la presentación de la maestría en sociología jurídica orientada ante el Consejo Directivo de la Facultad, el Consejo Superior de la Universidad y ante CONEAU.

Las orientaciones son tres: en sociología penal y criminología; en organizaciones gubernamentales y en familia y género. Estas orientaciones que insumen 220 horas de seminarios cada una, tienen un núcleo obligatorio común de siete materias y 160 horas de trabajos de investigación y tesis. En total 720 hs. que frecuentemente llega a 750 horas.

La Maestría en Sociología Jurídica Orientada presencial comenzó a dictarse en el año 2015 y fue acompañada con un nuevo fracaso en cuanto al número de estudiantes que se inscribieron⁵.

Educación a distancia

La educación a distancia –denominada también on line, o virtual o digital- es aquella en la que el proceso de enseñanza y el de aprendizaje se efectúa en forma indirecta generalmente mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs). Los docentes producen y transmiten conocimientos teóricos y prácticos utilizando internet; a su vez los/as estudiantes reciben los conocimientos y elaboran las respuestas, buscan bibliografía, y documentos y, a través de los foros y las actividades que ofrecen las plataformas, interactúan buscando que la discusión y argumentación fundada, sea la base

1-Profesora Extraordinaria en Grado de Emérita, directora de la Maestría en Sociología Jurídica Orientada y docente Investigadora categoría I del Programa de Incentivos, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: olseb@hotmail.com

2-El relato es una narración estructurada en la que se representan sucesos mediante el lenguaje. Los relatos pueden ser ficcionales o representar personajes o sucesos históricos. Un relato es un conocimiento que se transmite, por lo general en detalle, respecto a un cierto hecho. Gracias al mensaje se entiende que el relato se basa en una sucesión de acontecimientos, que mediante isotopías ayudan a que la lectura sea uniforme. Ha estado presente en todos los tiempos, lugares y en todas las sociedades desde el inicio de la humanidad; y para que sea un relato, se necesitan tres partes: quien relata, qué relata y quien recibe la información. El relato se crea y transmite mediante el lenguaje oral y escrito, lo que nos otorga una dimensión temporal de la vida. La distinción entre los tipos de relatos, son las diferencias en sus estructuras y sus pretensiones. Relato testimonial Consiste en ayudar a la conservación de la memoria, o incluso crearla si no se tenía conocimiento alguno. Y cabe mencionar, el relato que se obtenga al final estará permeado por el contexto de quien habla son las diferencias en sus estructuras y sus pretensiones. (Wikipedia, 2018)

3-La carrera de Especialización en Sociología Jurídica se creó en la década de los años 70, tuvo un número de inscriptos reducido y lamentablemente fue cerrada en el año 1976. Cuando se inicia la etapa civilizatoria, en 1984, la mayor demanda de la juventud y sobrevivientes estaba orientada en acceder a la universidad, en medio del dolor y la destrucción social que nos había dejado la dictadura cívico-militar.

4-Carlos Enrique Bisso, Juan Manuel Urriza, Manuela G. Gonzalez, Lilia Rossi Casé, Nancy Cardinaux, Liliana Rivas, Elvira Gargaglione.

5-Esta acreditada y categorizada por CONEAU como C y por seis años NO-2016-03415542-APN-CONEAU#ME.

para la construcción del conocimiento, de la experimentación o el hallazgo de prácticas útiles para su formación. La CONEAU en un documento elaborado por una comisión de expertos elaboró un informe donde define qué es una carrera a distancia y fija las pautas generales a las que deberá ajustarse para ser acreditadas⁶. De las pautas indicadas se extrae la definición sobre qué entiende CONEAU por “educación a distancia”.

“Una carrera de posgrado a distancia es aquella que mediatiza la relación pedagógica y didáctica a través del uso de distintas tecnologías (redes informatizadas, aulas virtuales, videoconferencias, medios audiovisuales, entre otras) y estrategias y materiales (impresos, videocassettes, audiocassettes, diskettes, discos compactos o cualquier otro)⁷ que, diseñados didácticamente y en el marco de dispositivos específicos de gestión administrativa y académica, aseguran que alumnos y docentes participen en el proceso de enseñanza y aprendizaje en pos del logro de la formación prevista en secuencias espaciales y/o temporales contiguas o discontiguas. A excepción de las prácticas específicas sujetas a supervisión, en este tipo de carreras los encuentros presenciales pueden no ser obligatorios, dependiendo de la propuesta o modelo educativo de educación a distancia formulado. Esta definición es aplicable a todas las carreras de posgrado que reúnan las características enumeradas precedentemente y que formen parte de propuestas identificadas con los términos de “educación no presencial”, “educación semipresencial”, “educación abierta”, “educación flexible”, “educación asistida”, “educación virtual”, “educación on line”, “e-learning” u otras expresiones equivalentes”.

La Comisión Asesora en su Informe indica que la denominación “Educación a Distancia” es la más adecuada para referirse a la especificidad de este tipo de carreras dados los abundantes antecedentes históricos y bibliográficos que existen al respecto.

La Dirección General de Educación a Distancia de la Universidad de La Plata define en la Ordenanza 292 art. 1 del Año 2017 lo que es E.A.D. en forma concisa e incluye en la misma las diversas denominaciones: educación semi-presencial, educación asistida, educación libre o cualquiera otra que reúna las características expresadas precedentemente.

El artículo 1 dice: “Educación a Distancia” lo establecido por las normas ministeriales vigentes (Res. 2641/17 del MEyD)⁸ se entiende por Educación a Distancia “la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa”. Quedan comprendidas en esta denominación las modalidades conocidas como educación semi-presencial, educación asistida, educación abierta y cualquier otra que reúna las características indicadas precedentemente.”

En el Anexo a la Reglamentación de la ley 2641/17 artículo se lee “Las carreras dictadas a distancia, cuando tuvieren versiones dictadas en forma presencial, deberán tener el mismo plan de estudios, denominación del título y alcances que éstas y en los diplomas a emitir no se hará mención de la opción pedagógica de que se trata⁹. De esta manera el título y el diploma, no solo deben ser iguales sino que la modalidad de la cursada no se incluye en este último.

La Universidad de La Plata en su Ordenanza 292/17 no hace mención a esta particularidad. Otra aclaración de la Ley 2641/17 y de la Ordenanza 292 es que se consideran carrera a distancia si la cantidad de horas supera el 50 % de la carga horaria del plan de estudios¹⁰ denominada “opción pedagógica a distancia”. Asimismo, son a distancia las carreras que entre el 30 % y el 50 % del total de las horas del plan de estudios “opción pedagógica presencial con actividades entre el 30% y el 50 % a distancia”.

Completar la formación y actualizar conocimientos a través de los posgrados

La formación de personas que buscan en los posgrados académicos una forma de información específica y actualizada para dar respuestas innovadoras a los nuevos desafíos de los problemas jurídicos y aquellas otras que buscan siguiendo sus tendencias de conocimiento científico y crítico del campo jurídico, estudiar una carrera como la sociología jurídica les permite alcanzar esas metas.

Tanto las Especializaciones como las Maestrías en la Facultad y asimismo los Doctorados son presenciales, son pocos los cursos y seminarios que se ofrecen a distancia. Si bien es comprobable que la modalidad presencial en los cursos y seminarios de los doctorados, maestrías y especializaciones son numerosos.

6-Pautas que debe seguir la presentación de una carrera de posgrado a distancia, según CONEAU: definición de carrera de posgrado a distancia; modelo educativo de referencia; gobierno y gestión de la carrera; relación pedagógica; materiales didácticos; medios y tecnologías; evaluación e infraestructura.

7-Las menciones de las herramientas a usar para el proceso de enseñar y de aprender se denominan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son todos aquellos recursos, herramientas y programas que se utilizan para procesar, administrar y compartir la información mediante diversos soportes tecnológicos, tales como: computadoras, notebook, celulares, tablets, televisores, reproductores portátiles de audio y video, cds y todo elemento capaz de transmitir en imágenes y palabras saberes.

8-Entre comillas textual de la Res. Del ME y D. de la Nación, Artículo 1.

9-El subrayado en negrita pertenece a la autora

10-No incluye las horas dedicadas a la elaboración de la tesis.

Por qué se creó la Maestría en Sociología Jurídica orientada modalidad a distancia

El aumento de la consulta de estudiantes extranjeros y de provincias argentinas lejanas a La Plata, más los inconvenientes de traslados, costos de vivienda /alojamiento y alimentación, y no contar con becas suficientes, se transformó en un desafío de cómo llegar a dictar los contenidos de la maestría a personas que expresaban interés por la carrera pero que la modalidad era un escollo insalvable.

Las carreras sobre todo de posgrado apuntan a una población con familia y trabajos que son el sustento de sus vidas y de sus familiares.

La solución era /es impartir la carrera en la modalidad a distancia. Así se comenzó en el año 2014 la gestión ineludible de presentar una “nueva” carrera con los mismos contenidos y carga horaria pero a distancia. El único requisito presencial era la “defensa pública de la tesis frente al jurado y el público”. Respondía al trámite “personalísimo” ante la Universidad para solicitar el título. Hoy dicha exigencia se ve relativizada por la existencia de TIC como los aparatos para video conferencia que permiten acercar jurados y tesistas de lugares geográficos distantes y a su vez de emplear técnica a distancia para gestionar , por ejemplo títulos de grado y posgrado en la UNLP.

La modalidad a distancia de la carrera, luego de las gestiones de aprobación del Consejo Directivo, del Consejo Superior y la acreditación ante CONEAU, siempre fatigosa, insumió dos años y medio, de tal manera la inauguración de la carrera de sociología jurídica orientada a distancia se inició en abril de 2017, con una inscripción de 17 personas de México, Colombia, Chile, Salta, Tierra del Fuego.

Este año hasta el 31 de marzo habían consultado sobre el plan de estudios y el alcance de la modalidad 35 personas de las cuales se inscribieron hasta esa fecha 21, las clases comienzan en la 2da. Semana de abril .

La modalidad a distancia en el posgrado de esta Facultad, sin lugar a dudas irá creciendo y en la medida que quienes se orienten a esa modalidad sean docentes, jóvenes ese crecimiento va a ser constante y promisorio. Esta modalidad compartirá con las carreras de doctorado, maestría y especializaciones presenciales, una alternativa enriquecedora y de alcance nacional e internacional.

La enseñanza y el aprendizaje en el grado de la Facultad

El recurso de hacer a distancia una carrera de maestría surgió casi naturalmente luego de reflexionar sobre el fracaso de la presencial, justamente porque la Facultad ya tenía una cierta tradición de uso de esta modalidad en el grado.

Hace varios años que la Facultad cuenta con cátedras virtuales en cada materia de la carrera, alrededor de 150 docentes utilizan el recurso sobre una planta docente de 857 personas entre concursados e interinos con diferentes categorías y dedicaciones, según el Anuario Estadístico 2016.

Recientemente la plataforma de la Facultad MOODLE ha cambiado su diseño lo que la haría “amigable” y tal vez provocaría un uso más intensivo y a distancia.

Este recurso, en una Casa que mantiene la incierta modalidad de alumnos/as “libres” que concurren solo a rendir exámenes y bajo esa modalidad con rendimientos académicos pobres, implementar la modalidad a distancia favorecería la comunicación entre los docentes y los/as estudiantes y aumentaría la calidad de los conocimientos recibidos por éstos estudiantes que por muy diversas circunstancias personales y sociales no pueden cursar en forma presencial.

La creación de un área en la Facultad gestionaría de la EAD.

Así como la Universidad ha organizado una dirección de EAD con personal calificado y una gestión administrativa y tecnológica eficiente, la Facultad que ya inició el dictado de su primera carrera a distancia acreditada, tiene que organizar a partir de la Secretaría de Posgrado una dirección de EAD. Esto es por la magnitud que cobra no solo los cursos de la maestría sino también, porque el dictar una carrera a distancia incentiva la demanda de cursos, seminarios y carreras bajo esa modalidad y en consecuencia es indispensable organizar una dirección específica en el Posgrado.

Varios de los y las directores/as de los Institutos, de especializaciones y maestrías y titulares de cátedras conocen las ventajas funcionales de la educación a distancia y/o semipresencial, sobre todo en aquellas carreras cuyo número de estudiantes es muy alto y las aulas insuficientes, precarias, pero, no encuentran una organización específica que promueva y ayude institucionalmente este tipo de emprendimientos que desafían el pensamiento tradicional: aula, pizarrón, bancos, docente y estudiantes a veces hacinados.

Esta organización de una dirección de EAD dependiente de la Secretaría de Posgrado de la Facultad requiere más que de presupuesto de una decisión política académica, que reúna a personas que tienen conocimientos técnicos de como “subir las materiales” a la plataforma; realizar las matriculaciones de los docentes, tutores y estudiantes, hacer inscripciones y tener buen manejo de las TIC a fin de colaborar con el cuerpo docente y como establece el informe sobre Educación a Distancia nº 477 4. Es deseable que los equipos encargados del diseño, gestión y evaluación del posgrado cuenten con capacitación específica en Educación a Distancia. Es imprescindible que dicho modelo incluya una justificación de la tecnología adoptada en coherencia con las líneas teóricas de base. Es deseable que el modelo propuesto esté orientado hacia formas de aprendizaje cooperativo.

Por otro lado contar con un enlace eficaz entre la Facultad y la Dirección General de Educación a Distancia de la Universidad .
Administración de la carrera a distancia: informar roles y funciones del equipo de gestión en donde se garantice la factibilidad de los aspectos administrativos y técnicos de cada propuesta.

A modo de cierre de este relato

Este relato partió de la descripción de expectativas truncadas como fue el tiempo, esfuerzo y aprendizaje que implicó realizar una maestría tradicional; y renovadas, como es la organización de una maestría novedosa.

Esta organización no se hizo en un “vacío” ni material ni intelectual: muchas personas y referentes institucionales de la Facultad y de la Universidad ayudaron y ayudan a este primer éxito. Pero son esfuerzos que no pueden quedar en la anécdota o en la iniciativa individual. La educación a distancia vino para quedarse, y en esta Facultad ya marcó un segundo hito: se organizó tempranamente en el grado, aunque ahora está un poco estancada y en el posgrado es la primera carrera a distancia acreditada tanto de la Facultad como de la Universidad.

El plan estratégico de la Facultad y de la Universidad, que prevee el mejoramiento de la calidad educativa y el aumento del egreso no puede dejar de recurrir a esta herramienta y valorarla en todo su potencial.

Si este esfuerzo no es acompañado institucionalmente y ayuda a acrecentar esta modalidad, la formación de una maestría a distancia seguirá siendo sólo una anécdota.

Bibliografía

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (2017) Anuario Estadístico. Informe anual de indicadores 2016. Disponible en:

https://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/academica/anuario_estadistico_2016.pdf [1/4/2018]

Ley 2641/17. y anexo a la Reglamentación. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Universidad Nacional de La Plata. Ordenanza 292/17.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) (2002). Informe de la Comisión de Expertos de CONEAU N°477.

Wikipedia (2018). Voz “Relato”. Disponible en: <https://es.wikipedia.org/wiki/Relatoe> [1/4/2018]



Perspectiva de género en la Enseñanza del Derecho

PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO.

Mariana Font

Introducción

En esta comisión se discutió ampliamente la necesidad de incluir la perspectiva de género de manera transversal en la formación de los abogados y abogadas, poniendo especial énfasis en el impacto que la falta de formación en la materia produce en las prácticas de los y las profesionales. Se introdujo la necesidad de abordar el derecho desde una teoría crítica feminista, enmarcando la cuestión de los derechos de las mujeres dentro del paradigma de los derechos humanos, planteando la transversalidad como un horizonte que debe ser complementado con la especialidad. Hubo total acuerdo en este sentido y se trabajaron e identificaron algunas cuestiones en particular.

En primer lugar, se abordaron problemáticas vinculadas al derecho penal en las cuales se hace estrictamente necesario un enfoque de género, teniendo particularmente en cuenta el tratamiento de los casos por parte del poder judicial, identificando puntualmente: cuestiones relacionadas a la aplicación de la figura de femicidio, la patologización de los imputados y la aplicación del positivismo criminológico y lo relacionado al aborto y la trata de personas. Se planteó también la necesidad de incorporar la perspectiva de género en el sistema penitenciario, concluyendo que asistimos a mayores avances en el derecho penal de fondo, que en el derecho procesal penal.

En este sentido se discutió sobre experiencias concretas de trabajo con alumnos de la carrera para reforzar los conocimientos generales sobre la cuestión de la violencia de género y los delitos contra las mujeres para su análisis jurídico-penal.

Luego se abordó el problema de la exclusión de las mujeres en lo relacionado a la Teoría del Estado y la ciudadanía, las luchas que ha en ese aspecto el feminismo y que han tenido un impacto significativo en el plano formal y material y no forman parte de los contenidos de la currícula.

Asimismo se abordó la necesidad de poner en discusión en lugar de las Mujeres en la estructura de Poder de la Universidad y la cuestión de las violencias y las discriminaciones contra las mujeres en el ámbito universitario, entendiendo que los procesos educativos que se llevan adelante en dicho ámbito reproducen dichas violencias y discriminaciones, y realizando un análisis de los Protocolos que en ese sentido han dictado algunas Universidades.

Los derechos de las mujeres y de las disidencias resultan hoy una cuestión específica de derechos humanos, y así lo marcan las convenciones internacionales que en dicho sentido ha suscrito el Estado y que resultan de aplicación obligatoria.

La puesta en práctica de políticas que se traduzcan en cursos de acción para la satisfacción de los derechos consagrados y reconocidos constitucional e internacionalmente es necesaria. La Universidad no es ni puede ser ajena a dicha obligación. En particular la incorporación de esta perspectiva en la formación de los abogados y abogadas, futuros operadores y operadoras del derecho, resulta fundamental para coadyuvar a que los avances que se han obtenido en el plano formal/legal se materialicen y resulten aportes concretos en la búsqueda de relaciones sociales igualitarias y sin discriminación.

La diversidad de problemáticas planteadas – relacionadas al derecho penal, derecho procesal penal, derecho político, Teoría del Estado, Derecho de Familia, Derecho administrativo- refuerza la idea de que la inclusión de la perspectiva de género en nuestra formación debe necesariamente resultar transversal y que trasciende largamente la cuestión de la violencia de género/ violencia contra las mujeres con la que rápidamente se suele identificar esta problemática en nuestras disciplinas.

Las ponencias presentadas han resultado valiosos aportes para analizar, reflexionar y construir nuevas y diferentes formas de incorporar este enfoque en nuestro campo disciplinar.

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL Y PROCESAL PENAL. APORTES PARA SU INCLUSIÓN.

Daniela Heim¹

En los últimos años ha crecido el interés por los análisis del derecho en perspectiva de género. Sin embargo, todavía no podemos decir que esta perspectiva esté presente en la enseñanza del derecho, mucho menos en lo que respecta al Derecho Penal y al Derecho Procesal Penal.

La ponencia plantea algunos aportes para incluir esta perspectiva en la enseñanza general de estas asignaturas, sobre la base de que no basta con su inclusión en materias específicas (que por lo general se dictan como electivas, como es el caso de Género y Derecho Penal, que se dicta en algunas universidades: la de Río Negro, por ejemplo). La apuesta es, en consecuencia, incorporar la perspectiva de género desde un punto de vista transversal en la enseñanza del derecho, en general, y del derecho penal y procesal penal, en particular, sin perjuicio de profundizarla a través de asignaturas específicas, como estrategia complementaria.

¿De qué hablamos cuando hablamos de perspectiva de género?

La perspectiva de género significa, en resumidas palabras, mirar y analizar el derecho desde un punto de vista crítico con respecto a, como mínimo, las siguientes situaciones: dónde, cómo y por quiénes ha sido producido (y se produce); cuáles son sus contenidos; dónde, cómo y por quiénes se aplica y qué podemos esperar de él, teniendo en cuenta los sesgos de género presentes en los citados procesos y resultados, así como la desigualdad social estructural entre varones y mujeres que los atraviesan.

Cabe tener en consideración, además, que género y sexo no son sinónimos, aunque se presente a ambos términos de esa forma, y que la perspectiva de género siempre incluye una perspectiva feminista, aunque también la amplía, cuando incorpora análisis que van más allá de las mujeres e incluyen a otras personas oprimidas por la heteronormatividad; me refiero, claro está, a las que integran el plural universo de las denominadas disidencias sexuales al sistema sexo-género binario. Bajo ningún concepto los varones heterosexuales quedan incluidos en estos grupos, porque representan, en este universo, el grupo dominante, cualquiera sea su pertenencia de clase, etnia, religión, política, etc. Esto no significa que la perspectiva de género excluya el análisis de otros factores de discriminación, sino que los incorpora bajo la categoría de género como paraguas, en cuanto es transversal a cualquiera de las demás variables discriminatorias.

La perspectiva de género supone, básicamente, revelar las opresiones sexuales y de género del patriarcado y hacer visible a las mujeres y al resto de personas oprimidas por este sistema, sacándolas de donde han permanecido ocultas y trayendo con ellas sus experiencias, emociones, sentimientos y formas de expresarse en el mundo.

En consecuencia, la perspectiva de género no sólo amplía los horizontes de comprensión de nuestra realidad y da complejidad a los tamices a través del cual los percibimos, sino que se convierte en un instrumento puesto al servicio de la justicia social, porque la exclusión de las mujeres ha constituido la vulneración de derechos humanos más persistente y sistemática de nuestra historia.

La perspectiva de género requiere, también, de la necesidad de entender el derecho no como un instrumento en sí mismo sino como un espacio de lucha para la transformación social, que se articulará con otros elementos puestos al servicio de esta finalidad (Smart, 2000: 32-33), por ejemplo, cambios en el modo de relacionarnos, de tratarnos, de usar el tiempo, de cuidarnos, cambios en el sistema de valores dominantes, etc.

Por último, para comprender el derecho desde esta perspectiva es imprescindible conocer, articular y poner en juego la existencia de una serie de conceptos que las teorías feministas del derecho vienen elaborando desde hace décadas -entre los que se encuentran los de igualdad material o sustantiva, las discriminaciones directas e indirectas basadas en el género y la violencia contra las mujeres, de la mano de sus múltiples tipologías y modalidades- así como todo el andamiaje normativo que los viene incorporando, aunque más tardíamente, que está compuesto, entre otras, por la denominada CEDAW (por sus siglas en lengua inglesa), la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, ratificada por nuestro país a través de la Ley Nacional N° 24.632, de 1996 y conocida como Convención de Belem do Pará, la Ley Nacional 26.485 "Ley de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales" y las normas que protegen las identidades sexuales o de género auto-percibidas (entre otras la Ley Nacional 26.743 de identidad de género y la Resolución 2807/13 de la Organización de Estados Americanos sobre Derechos Humanos, Orientación Sexual e Identidad y Expresión de Género).

1-Profesora Adjunta Regular de Derecho Procesal Penal y Derecho Penal Especial, Carrera de Abogacía, Instituto de Políticas Públicas y Gobierno, Universidad Nacional de Río Negro. E-mail: dheim@unrn.edu.ar

¿Cómo enseñar el derecho penal y procesal penal con perspectiva de género?

La enseñanza del derecho con perspectiva de género requiere del desarrollo de estrategias que permitan al estudiantado realizar un análisis de género de las instituciones del derecho penal y procesal penal.

La jurista feminista costarricense Alda Facio (1992: 75-90), en diálogo con otras autoras que han sido sus mentoras y/o maestras, ha propuesto, hace ya varias décadas, una metodología para el análisis del derecho desde una perspectiva de género que aún hoy sigue vigente. Esta metodología consta de, como mínimo, seis pasos que nos ayudarán a revelar el sexismo del derecho y que consisten en identificar:

- 1) El androcentrismo: que significa ver el mundo desde lo masculino, tomando a los varones como parámetro de lo humano, como lo supone la fórmula “el que...” con la que comienzan todos los tipos descriptos en el Código Penal Argentino. Las formas extremas de androcentrismo son la ginopia (la imposibilidad de ver a las mujeres y sus experiencias) y la misoginia (el odio o el desprecio hacia lo femenino o hacia lo que las mujeres representan).
- 2) El dicotismo sexual: que es tratar a los sexos como diametralmente opuestos.
- 3) La insensibilidad al género: que consiste ignorar la variable sexo como socialmente importante o válida.
- 4) La sobre-generalización: que se da cuando solamente se analiza la conducta del sujeto masculino y se dan los resultados como válidos para ambos sexos. Ejecución penal
- 5) La sobre-especificidad: que presenta como específico de un sexo algunas necesidades, actitudes y/o intereses.
- 6) El doble parámetro: que valora de forma diametralmente opuesta una misma conducta, dependiendo del sexo de quien la ejecute. Legítima defensa.
- 7) El deber ser de cada sexo: que parte de la idea de que hay conductas, características, actitudes, funciones o roles apropiadas para las personas dependiendo de su sexo.
- 8) El familismo: que supone que mujer y familia son sinónimos, todo ello como prolongación de la idea de que las funciones sociales de las mujeres son reflejo de sus funciones biológicas y, en particular, de las que les posibilitan ser madres.

Una propuesta para el análisis de género del derecho penal y procesal penal.

El análisis de género del derecho penal y procesal penal requiere, en consecuencia, poner de manifiesto que el sujeto neutro del derecho, en general, y de las citadas ramas del derecho, en particular, son una construcción androcéntrica, que no recoge la pluralidad de situaciones, experiencias y discriminaciones de género que genera el sistema de justicia penal en su conjunto y que puede contener varias combinaciones de los elementos señalados en el apartado anterior. En esta tarea, se debe realizar un análisis del derecho que parta de las siguientes pautas:

- Utilizar el concepto sexo-género como categoría analítica.
- Comprender los movimientos feministas como movimientos sociales y como teoría crítica del derecho.
- Analizar las tensiones entre feminismos y sistema de justicia penal.

Los temas a tener en cuenta para aplicar estos análisis son múltiples, pero se pueden sintetizar, como mínimo, los siguientes ejes de trabajo:

a) Las violencias contra las mujeres y otras violencias basadas en el género.

A través de este eje se propicia el estudio de las iniciativas feministas en la materia y las consecuencias jurídico-penales de la identificación y conceptualización de esta grave vulneración de los derechos humanos. En particular, se propone dotar al estudiantado de herramientas para el análisis crítico de las políticas públicas contra las violencias hacia las mujeres; identificar y debatir los estándares internacionales en la lucha contra las violencias basadas en el género; estudiar los modelos de legislaciones sobre las violencias contra las mujeres y, en particular, debatir la problemática de los delitos específicos de esta forma de violencia, como el femicidio, junto con sus problemas de conceptualización y las formas en que se aplica o está ausente esta figura en la jurisprudencia.

b) Las paradojas de la intervención penal.

El objetivo general de este eje consiste en analizar las dificultades del sistema de justicia penal para responder a las demandas de seguridad y justicia de las mujeres víctimas de violencia y para dar respuestas apropiadas para los agresores. Entre los objetivos específicos de este análisis, se propone dotar al estudiantado de instrumentos críticos para analizar:

- La seguridad ciudadana en clave de género.
- Las brechas entre la violencia de género y la justicia de género. Los discursos de las y los operadores jurídicos sobre la violencia.
- Los programas de intervención con hombres, con una mirada crítica sobre la intervención institucional y la tradicional patologización del agresor que aquélla propone.

c) El abordaje jurídico penal de la prostitución y la trata de mujeres para su explotación sexual.

A través de ese eje, se trata de brindar al estudiantado diferentes elementos para entender y problematizar la forma en que el Derecho Penal se ocupa de la prostitución y la trata de mujeres para su explotación sexual.

Como objetivos específicos, se plantea estudiar:

- Las reflexiones feministas sobre prostitución. Las propuestas abolicionistas y pro-derechos.
- Los principales modelos de regulación jurídica de la prostitución. Modelos prohibicionistas, abolicionistas y reglamentistas. El neo-prohibicionismo y la punición de la oferta de servicios sexuales retribuidos en los espacios públicos.
- La problemática de la trata, el tráfico de mujeres y la migración irregular: las definiciones legales y las definiciones propuestas desde algunos ámbitos de la intervención social.
- Las políticas públicas sobre trata de mujeres y los mecanismos de protección. Del enfoque “trafiquista” a la perspectiva de derechos humanos.

d)La regulación penal del aborto.

Aquí se trata de brindar herramientas al estudiantado para problematizar la forma en que el Derecho Penal se ocupa de la interrupción voluntaria del embarazo y se propone analizar:

- La regulación jurídico penal del aborto.
- Los debates feministas en torno a la interrupción voluntaria del embarazo.
- Las propuestas de despenalización y sus límites.

e)Mujeres y prisión.

A través de este eje de análisis se trata de dotar al estudiantado de instrumentos para realizar un análisis de género del sistema penitenciario y estudiar con detalle algunos aspectos vinculados a la privación de libertad de las mujeres. En tal sentido, se deberían analizar, entre otros temas:

- La perspectiva histórica de las cárceles de mujeres.
- Los problemas y discriminaciones actuales.
- Los estándares internacionales para el tratamiento penitenciario de mujeres, en general, y las Reglas de Bangkok, en particular, así como las disposiciones procesales tendientes a evitar el ingreso de mujeres embarazadas y/o con hijas e hijos pequeños a la prisión.

f)Protocolos para juzgar con perspectiva de género.

En los últimos años se han venido desarrollando una serie de protocolos para investigar y juzgar delitos con perspectiva de género. Algunos países, como México y Costa Rica, han sido vanguardistas en esta línea y las herramientas y metodologías desarrolladas se han exportado a otras latitudes. En Argentina, los delitos en los que se han realizado este tipo de protocolos son los relacionados con la trata de personas para su explotación sexual, los delitos de violencia contra las mujeres en el ámbito familiar, los delitos de abusos sexuales y otros delitos de violencia sexual y, más recientemente, los femicidios (ver, entre otras, la página web del Ministerio Público Fiscal de la Procuración General de la Nación, consultada el 5 de abril de 2018: https://www.mpf.gob.ar/ufem/tipo_de_recurso/protocolos-y-guias-de-actuacion/).

A modo de conclusión.

El Derecho, en general, y el derecho penal y procesal penal, en particular, han sido algunas de las instituciones a través de las cuales el patriarcado se ha mantenido a lo largo de la historia, porque han servido para sostener un sistema jurídico monosexista y ginope. Monosexista, porque ha tomado al hombre como parámetro y ginope, porque ha excluido u omitido a las mujeres y a lo femenino, tanto en lo que respecta a ellas mismas como individuos, como en lo que hace a sus experiencias, emociones, sentimientos y formas de expresarse en el mundo, que se traduce en un no hacer básicamente tres cosas: no ver, no nombrar y no escuchar a las mujeres.

La incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza del derecho penal y procesal penal se inscribe en los proyectos más generales de dotar a la enseñanza del derecho de los elementos necesarios para eliminar el sexismo que persiste en este ámbito, de manera tal de dotar a la currícula jurídica en su conjunto de una perspectiva cabal e inclusiva de los derechos humanos, ni más ni menos. Este trabajo no es exhaustivo sino que se trata de un proceso en marcha, compartido con otras docentes de nuestra especialidad que están abriéndose paso en el sendero de construir nuevas formas de enseñar y comprender el derecho y que se expresan, en simultáneo, con un proceso de construcción de un nuevo derecho, en el que estaremos inmersas durante los futuros largos y trabajos años.

Bibliografía

- Facio, Alda (1992): Cuando el género suena, cambios trae, (Una metodología para el análisis de género del fenómeno legal), San José de Costa Rica, ILANUD.
- Smart, Carol (2000): “La teoría feminista y el discurso jurídico”, en Birgin, Haydée (compiladora), El Derecho en el Género y el Género en el Derecho, Buenos Aires, Biblos, pp. 31-71.

VIOLENCIA Y DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO EN LA UNLPAM: COMENTARIOS AL PROTOCOLO DE INTERVENCIÓN.

Daniela Zaikoski,

Resumen

Teniendo en cuenta los objetivos y los ejes de este congreso, la propuesta de esta presentación es discutir el ámbito universitario como espacio donde se producen situaciones de discriminación y violencias contra las mujeres, cuestión escasamente visibilizada en los aspectos funcionales y organizacionales de la Universidad, al menos en la de La Pampa, y de escasa incidencia como contenido y problema en los programas de estudio de las carreras de derecho. El trabajo realiza un breve comentario al protocolo de intervención dictado en 2017 que nos aproxima al problema de las violencias en el espacio universitario como manifestación de la discriminación.

Introducción

Las violencias contra las mujeres históricamente se han basado en relaciones asimétricas de poder configurándose lo que la doctrina constitucionalista denomina desigualdad estructural², ya que si bien las discriminaciones se manifiestan o afectan a un individuo, sus razones y causas se explican porque ese individuo pertenece al grupo desaventajado. No se entienden las violencias y discriminaciones contra las mujeres por fuera de un marco cultural que se basa en relaciones jerárquicas de poder entre hombres y mujeres que constantemente refuerzan los estereotipos de inferioridad relativos a las posiciones que las mujeres ocupan en las relaciones sociales. Este marco cultural es contrario a los objetivos y finalidades de la UNLPam, como casa de estudios de educación superior, conforme el Estatuto que la rige³. En tal documento, la UNLPam se propone interpretar las necesidades de la sociedad y se constituye como institución dinamizadora del cambio social en el marco de una concepción humanista y orientada a los valores democráticos. La discriminación y violencias contra las mujeres son incompatibles con los valores asumidos por la UNLPam y por lo tanto no pueden tolerarse tales situaciones. La UNLPam entiende a los valores democráticos como aquellos fundados en la libertad e igualdad de las personas, libres de estereotipos, respetuosos de las diferencias y garantes de la concepción de derechos humanos.

Dominguez et al (2014) señala que es ... ostensible que la violencia de género trasciende las relaciones sociales establecidas en el ámbito privado/doméstico y se manifiesta en los diferentes espacios tanto públicos estatales como público societales, quedando planteada la dimensión política de la violencia de género y especialmente aquella contra las mujeres. La violencia en instituciones como la universidad no es tan sencilla de develar, porque difícilmente incluye la agresión física, tiene un carácter poco visible, forma parte de la cotidianeidad que las naturaliza y se inscribe en una relación jerárquica de poder que "no se discute".

En tal sentido, la propuesta de esta presentación es discutir el ámbito universitario como espacio donde se producen discriminación y violencias contra las mujeres, cuestión escasamente visibilizada en los aspectos funcionales y organizacionales de la Universidad, al menos en la de La Pampa, y de escasa incidencia como contenido y problema de estudio en los programas de las carreras de derecho.

Mujeres, universidad y violencias

La violencia en razón de género contra las mujeres ha sido definida por el Comité Cedaw en la Recomendación General n° 35 (RG 35) del año 2017 que complementa la Recomendación General n° 19 (RG 19) del año 1992. En la RG 19, el Comité relacionó las violencias contra las mujeres con la discriminación tal como ha sido caracterizada en el art. 1 de Cedaw.

Por otro lado, la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer y la ley nacional 26485 contienen definiciones sobre las violencias contra las mujeres, los espacios en los que ocurre (privado, comunitario y público) y los responsables (particulares o el Estado por el hecho de tolerarlas y las cometidas por sus agentes) así como las obligaciones de debida diligencia: prevenir (visibilizar y sensibilizar), respetar, proteger, investigar y sancionar, reparar y dar garantías de no repetición y erradicar, las que pueden ser positivas o negativas.

1-Docente de Introducción a la Sociología y de Sociología Jurídica de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la Universidad Nacional de La Pampa. E-mail: danizetabe@gmail.com

2-Saba, Roberto (2016). Más allá de la igualdad formal ante la ley. ¿Qué les debe el Estado a los grupos desaventajados? Siglo Veintiuno: Buenos Aires.

3-Disponible en <http://www.unlpam.edu.ar/images/Concursos/Estatuto-UNLPam.pdf>

4-Alejandra Domínguez, Nidia Fernández, Silvia Fuentes, Rosa Giordano, Alicia Soldevila: ¿Docentes ejercen violencia de género en estudiantes de la UNC?, Escuela de Trabajo Social Universidad Nacional de Córdoba, Actas del Tercer Congreso: Género y sociedad, ISBN 978-950-33-1155-4, disponible en <http://conferencias.unc.edu.ar/index.php/gyc/3gyc/paper/viewFile/2611/692>

Existe abundante normativa internacional sobre educación y mujeres que se despliega en diversos instrumentos que prohíben la discriminación y destacan que las violencias afectan a las niñas y mujeres en los procesos educativos. La Agenda Mundial Educación 2030⁵ reconoce que la igualdad de género es un problema global que requiere un enfoque integral que garantice no sólo que las niñas y los niños, las mujeres y los hombres obtengan acceso a los distintos niveles de enseñanza -tal como los desarrolla la Observación General n° 13⁶- sino que el derecho a la educación se concreta cuando estos sujetos adquieran las mismas competencias en la educación y mediante ella.

La Cedaw contiene disposiciones sobre mujeres y educación en el art. 10, la Convención de Belem do Pará indica que se debe capacitar a los operadores jurídicos para la integración de la perspectiva de género. Del mismo modo lo prevé la ley nacional 26485 y las Recomendaciones General 33 y 35 del Comité Cedaw.

Por ello, los problemas de la educación, la educación jurídica y los planes de estudios de las carreras donde se forman quienes serán jueces/zas, defensores/as, fiscales, etc. en el sistema de administración de justicia o quienes luego se insertarán como administradores/as, asesores/as, legisladores/as y ministros/as en el gobierno de lo público y el profesorado, etc., no pueden soslayar la relación entre violencias y discriminaciones contra las mujeres en el propio ámbito donde se realiza la socialización profesional.

De una parte a este tiempo, las universidades han empezado a reaccionar ante el problema de la igualdad y no discriminación y las violencias contra las mujeres con el dictado de protocolos de intervención. Cuentan con normas de este tipo: la Universidad Nacional de La Plata⁷, la Universidad de Buenos Aires⁸, Universidad Nacional de La Pampa⁹, Universidad Nacional de Mar del Plata¹⁰, Universidad Nacional de Córdoba¹¹, Universidad Nacional del Litoral¹², entre otras universidades nacionales.

A la vez, las violencias contra las mujeres en tanto que constituyen el sector de personal docente ha sido desarrolladas por Unesco (1997) en lo relativo a los derechos, libertades y obligaciones del personal docente en el Capítulo IX) sobre las 'Condiciones de empleo' de docentes universitarios en la Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior particularmente todo lo prevista en el parágrafo 50 que establece: "El despido como sanción sólo debe producirse por causas justas y suficientes relacionadas con la conducta profesional, por ejemplo, negligencia persistente en el cumplimiento del deber, notoria incompetencia, fabricación o falsificación de resultados de investigaciones, irregularidades financieras graves, conducta inaceptable debido a sus connotaciones sexuales o de otro tipo con estudiantes, colegas u otros miembros de la comunidad o amenazas serias a los mismos, corrupción del proceso educativo, por ejemplo, falsificando resultados académicos, diplomas o títulos a cambio de remuneración, favores sexuales o de otro tipo o solicitando favores sexuales, financieros o de otro tipo a empleados o colegas subordinados a cambio del mantenimiento en el empleo" (el subrayado me pertenece). También se ha pronunciado UNESCO (1960) en la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza¹³. Entre los objetivos estratégicos de la IV Conferencia Mundial de la Mujer se encontraba la educación y la capacitación.

Los últimos informes de organismos internacionales a Argentina han resaltado la ausencia o escasa atención que se da a la educación sexual en el sistema educativo.

En el ámbito interno encontramos el Convenio Colectivo Docente, aprobado por Decreto 1246/2015¹⁴. Al respecto el artículo 22 señala: Erradicación de toda forma de violencia laboral. Los signatarios se comprometen a instrumentar toda medida tendiente a evitar cualquier situación de violencia laboral. A tal fin, la Institución Universitaria Nacional debe velar para que en su ámbito no se produzcan situaciones de acoso laboral y/o mobbing y/o acoso sexual y el artículo 23 dice: Erradicación de toda forma de discriminación Los signatarios se comprometen a eliminar cualquier norma, medida o práctica que pudiera producir arbitrariamente un trato discriminatorio o desigual fundado en razones políticas, gremiales, de género, orientación sexual, estado civil, edad, nacionalidad, raza, etnia, religión, discapacidad, aspecto físico, lugar de residencia, personas viviendo con VIH, como también respecto a cualquier otra acción, omisión, segregación, preferencia o exclusión que menoscabe o anule la igualdad de oportunidades y de trato, tanto en el acceso al empleo como durante la vigencia de la relación laboral.

5- Disponible en <https://es.unesco.org/themes/educacion-igualdad-genero>

6- Aplicación del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación general 13, El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto), (21º período de sesiones, 1999), U.N. Doc. E/C.12/1999/10 (1999), disponible en <http://hrlibrary.umn.edu/gencomm/epcomm13s.htm>

7- Disponible en http://www.fau.unlp.edu.ar/shared_resource/pdf/html/protocolo_actuacion_violencia_de_genero.pdf

8- Protocolo conforme Resolución CS N°4043/15.

9- Resolución 310/2017 CS.

10- Conforme Ordenanza del Consejo Superior n° 238072017 disponible en <http://www.mdp.edu.ar/attachments/article/651/ocs%202380-17.pdf>

11- Plan de Acciones y Herramientas para prevenir, atender y sancionar las Violencias de Género en el ámbito de la UNC", conforme Resolución Honorable Consejo Superior 1011/15, disponible en <https://campus.unc.edu.ar/extension/plan-de-acciones-y-herramientas-para-prevenir-atender-y-sancionar-las-violencias-de-genero>

12- Protocolo General de Acción Institucional para la Prevención e Intervención ante Situaciones de Violencia, información disponible en www.unl.edu.ar/noticias/news/view/la_unl_aprobó_su_protocolo_de_violencia#.Wq7RzuhblU

13- Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114583s.pdf#page=119>

14- Disponible en http://dga.unsa.edu.ar/images/patrimonio/normas/decreto_1246.

También se pronuncia acerca de la violencia y discriminación el Convenio Colectivo de Trabajo para el Sector No Docente de las Instituciones Universitarias Nacionales que establece en su Artículo 7°: Prohibición de discriminación y deber de igualdad de trato: Se prohíbe cualquier tipo de discriminación entre los trabajadores de las instituciones universitarias nacionales por motivos de raza, sexo, religión, nacionalidad, políticos, gremiales o de edad. El empleador debe dispensar a todos los trabajadores igual trato en identidad de situaciones.

Lo importante a señalar es que no sólo ha ido in crescendo el dictado de legislación relativa al tema, sino que existen investigaciones, las que han establecido que contrariamente de lo que comúnmente se cree las universidades son espacios donde se cometen y se ocultan las violencias y discriminaciones. Según Aguilar Ródenas et al (2009): La violencia de género es una problemática social que afecta a mujeres de diferentes edades, clases sociales, culturas o niveles académicos y que supera estereotipos existentes respecto a quienes la sufren, por qué y dónde se produce. Como parte de esta realidad, los datos de diversas investigaciones internacionales indican que también es un fenómeno que se da en el ámbito universitario y, como consecuencia, existen ya numerosas iniciativas y experiencias en diversas universidades del mundo que implementan medidas para prevenir situaciones de violencia de género en el contexto universitario¹⁵ que se manifiestan de las más variadas maneras: maltrato verbal, psicológico, acoso sexual, hostigamiento, ridiculización, humillación, gritos, desautorización, propuestas sexualmente inapropiadas¹⁶ que dañan la autoestima, tienen efectos a largo plazo y constituyen un motivo de fracaso escolar¹⁷.

Por otra parte también se ha sostenido que: La información disponible en diversos países muestra que las instituciones de enseñanza universitaria pueden ser un escenario hostil para las mujeres, donde hay un grado elevado de tolerancia a conductas que pueden caracterizarse como de acoso sexual tanto por parte de las propias víctimas como por parte del medio en el que se produce. Así, la ausencia de denuncias planteadas por las personas agredidas puede obedecer a múltiples razones, entre ellas, porque no consideran que la situación vivida constituya acoso sexual, porque no encuentran mecanismos adecuados para formalizar la denuncia o porque creen que la denuncia empeorará su situación¹⁸.

Gherardi (2016) señala que en la región es común la analogía entre violencias y acosos en el trabajo con el acoso y las violencias en los ámbitos educativos. Si ello es así, las mismas normas que protegen al docente de actos discriminatorios en el empleo son susceptibles de ser aplicadas a otros miembros de la comunidad académica si la situación de asimetría de poder tiene lugar, lo que daría lugar a llenar cualquier vacío legal que pudiera suscitarse.

Por otra parte, Gebruers (s/f) señala que si bien el acoso ha empezado a tener un lugar en la agenda de las instituciones, el problema aún sigue invisibilizado debido a que: "... y las mujeres y niñas que se encuentran en estas situaciones deben aún superar numerosos obstáculos para acceder a la justicia. Esto se debe no sólo a la ausencia de normas específicas, sino también a que los roles de género naturalizan ésta violencia y se encuentra fuertemente arraigada en la sociedad"¹⁹.

Las violencias pueden ser muy sutiles. Constituyen violencias y discriminación la escasa representación política que alcanzan las mujeres en las instituciones de educación superior en sus órganos electivos o no, en la segregación de carreras e inserción laboral destacándose territorios masculinos y femeninos así como también la falta de políticas de conciliación de las trayectorias académicas y familiares, entre otras políticas cuya implementación se demora.

Comentario al protocolo

El 'Protocolo de intervención institucional ante situaciones de violencia de género, acoso sexual y discriminación de género en la UNLPam' surge con motivo de algunos hechos acaecidos en dependencia de la universidad en el marco de ... un proceso de visibilización y desnaturalización de las distintas formas de violencia. Que dada la vulnerabilidad de las víctimas de estas situaciones de violencia, es necesario contar con herramientas que permitan una rápida resolución que garantice sus derechos. Que existen investigaciones en otras universidades de Argentina que dan cuenta que si bien existen numerosos casos de violencia, las denuncias son prácticamente inexistentes debido a la falta de mecanismos específicos que den respuesta a estas situaciones (considerando de la Res. 310/2017CS UNLPam) por el que también se reconoce que ... existe un vacío normativo en materia de actuación ante denuncias por violencia de género, acoso sexual y discriminación de género en las dependencias de la Universidad Nacional de La Pampa (idem).

¹⁵-Violencia de género en el ámbito universitario. Medidas para su superación' Consol Aguilar Ródenas Universidad Jaume I, María José Alonso Olea Universidad del País Vasco y Patricia Melgar Alcatud y Silvia Molina Roldán Universitat de Barcelona. Disponible en www.redalyc.org

¹⁶-La profesión docente y los rasgos de violencia en la educación superior. Las posibilidades de una ética docente en las interacciones educativas' de Valentín Félix Salazar de la Escuela Normal de Sinaloa y Eustolia Durán Pizaña de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Disponible en Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. ISSN 2007 - 2619

¹⁷-Gebruers cita situaciones tales como: agresiones físicas; violencia psicológica; agresiones sexuales; presiones para mantener una relación afectivo-sexual; recibir besos y/o caricias sin consentimiento; sentir incomodidad o miedo por comentarios, miradas, correos electrónicos, notas, llamadas telefónicas o por haber sido perseguido/a o vigilado/a; rumores sobre la vida sexual; comentarios sexistas sobre la capacidad intelectual de las mujeres o su papel en la sociedad o comentarios con connotaciones sexuales que las degradan o las humillan.

¹⁸-CEPAL - Serie Asuntos de Género N° 141, documento a cargo de Natalia Gherardi (2016).

¹⁹-Hacia la efectiva prevención y sanción del acoso sexual en Argentina', Cecilia Gebruers. Disponible en http://www.saij.gob.ar/doctrina/dac140313-gebruers-hacia_efectiva_prevencion_sancion.htm

Como antecedentes del Protocolo se encuentran los Planes Estratégicos de la institución que en varios ejes básicos y transversales plantean el problema de la violencia y discriminación en las áreas académica, de ciencia e investigación, de extensión, de gestión y de bienestar estudiantil, así como también cabe recordar que la UNLPam dictó la Resolución 317/2016 CS por la que se establece su política institucional contra las violencias por la que se propone ...coordinar el accionar de los diferentes actores de la comunidad universitaria estableciendo como punto de partida, las directrices básicas con relación a la visibilización, sensibilización, prevención y erradicación de la violencia en el ámbito de la UNLPam. Sin embargo la universidad no cuenta con planes de igualdad ni con la implementación de medidas de acción positiva como tampoco tales resoluciones se pronuncian sobre el presupuesto para la implementación de las políticas que enuncian.

El Protocolo define su ámbito de acción que son relaciones educativas y/o de empleo dentro de la UNLPam y a quienes alcanza: ...a. funcionarios/as de esta Universidad, b. docentes y no docentes cualquiera sea su condición laboral, c. estudiantes cualquiera sea su situación académica, d. personal académico temporario o visitante, e. terceros que presten servicios no académicos en las instalaciones edilicias de la Universidad en forma permanente o temporal. Este alcance abarca una cantidad y variedad de relaciones respecto de las cuales puede ser responsabilizada la universidad. Así están incluidas las violencias y discriminaciones cometidas por quienes usan las instalaciones (por ej. para espectáculos) o los dependientes de la empresa de limpieza contratada por la institución.

Los objetivos se disponen para garantizar un ambiente libre de cualquier tipo de acción violenta, discriminatoria y/o de acoso por razones de identidad sexual y/o de género, para prevenir el desarrollo de cualquiera de estas acciones, para que se conforme un ámbito de contención y confianza adecuado para que las personas afectadas puedan denunciar su situación y que se promuevan acciones de sensibilización, difusión y formación de las problemáticas objeto de la presente normativa.

El protocolo cuenta con un procedimiento de carácter administrativo que se rige por los principios de asesoramiento, confidencialidad y contención al denunciante cuando en realidad debió haberse referido a la persona afectada directamente por los hechos investigados, por lo que aquí se observa confusión o falta de precisión, porque no es lo mismo asesorar, garantizar confidencialidad y contención a quien efectúa la denuncia que a quien es o ha sido víctima de la situación de violencia, que puede o no ser la persona denunciante.

El protocolo contiene la enumeración de las situaciones que se investigan a través de su aplicación. En el art. 5 dice: Situaciones. Este procedimiento incluye situaciones de acoso, violencia sexual y discriminación basadas en el sexo y/o género de la persona, orientación sexual, identidad de género y expresión de género que tengan por objeto o por resultado, excluir, restringir, limitar, degradar, ofender o anular el reconocimiento, goce, ejercicio de los derechos o afecte la integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal. Las situaciones señaladas en este artículo pueden llevarse a cabo por cualquier medio comisivo, incluyendo la omisión y pueden dirigirse a una persona en particular o referirse de manera general a un grupo o población.

Asimismo se fijan los principios procedimentales y los relativos al debido proceso. En este último aspecto parece ser que se garantiza el debido proceso al denunciado omitiendo que la garantía del debido proceso también se debe al denunciante (que es parte) y mucho más a la persona que ha sufrido alguna de las conductas del art. 5°. Es decir, si el protocolo de intervención se rige por los postulados de la Convención de Belém do Pará y por lo previsto por la ley nacional 26485, no puede desconocerse la obligación de proveer patrocinio letrado gratuito y especializado en cualquier procedimiento en que se investigue la comisión de violencias contra la mujer.

El art. 10 del Protocolo establece los derechos de las partes. Aquí nuevamente se confunde denunciante con persona que ha sufrido la victimización.

A partir del art. 11 el Protocolo fija el procedimiento de designación de Comisión de Intervención, la duración y renovación de los cargos, las funciones y deberes, cuyo análisis excede lo propuesto para este artículo. A partir del art. 16 nuevamente se hacen consideraciones acerca del procedimiento a seguir con detalles sobre cómo y ante quien hacer la denuncia, el modo en que recomendarán sanciones al Rector/a, cómo se valorarán las pruebas, el régimen recursivo, etc.

Destacamos que a la fecha se dictó la Resolución N° 447/2017 por la que se integró el Comité de selección de antecedentes para evaluar a los postulantes a cubrir las designaciones previstas en el art. 11 del Protocolo y se dictó la Resolución 21/2017 CS por la que se aprueba la conformación de la Comisión de Intervención prevista en el mismo artículo. La Comisión está compuesta por egresadas, profesores/as, estudiantes²⁰ y personal no docente y está dando sus primeros pasos ya que tiene que conformar el cuerpo de asesores/as que actuará en los casos concretos.

20-Para una mayor profundización de la encuesta puede consultarse: Zaikoski, Daniela: Igualdad y no discriminación: la violencia contra las mujeres en la enseñanza/aprendizaje del derecho. Resumen publicado en las Actas del VII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. La Reforma Universitaria entre dos siglos, UNL, Santa Fe, mayo de 2017; Zaikoski, Daniela: Derecho que no se enseña no se aprende, derecho que no se aprehende no se invoca ni se aplica. aproximaciones a los contenidos sobre violencia de género en la FCEyJ de la UNLPam, publicado en Actas del II Congreso Internacional "Instituciones e interdisciplina. Alcances jurídicos, económicos y epistemológicos", Santa Rosa (La Pampa, Argentina), 3 y 4 de agosto de 2017 y Zaikoski, Daniela (2017). La violencia contra las mujeres en la enseñanza/aprendizaje del derecho: El caso de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam, en Revista Cambios y Permanencias, Número 8, 2017, pp. 199-227, ISSN 2027-5528 Web

El Protocolo es una herramienta más para el abordaje de las violencias y discriminaciones. Su antecedente fáctico más directo es la investigación y posterior sanción y exoneración del cargo a un docente de la Facultad de Agronomía y Ciencias Exactas en 2017.

Palabras de cierre

Las violencias y discriminaciones contra las mujeres en el espacio universitario no son un fenómeno nuevo, sino que es reciente su consideración como objeto de investigación y de acción por los gobiernos universitarios. En la UNLPam a raíz de un caso concreto fueron los docentes y el estudiantado quienes pusieron en agenda el problema en el Consejo Superior y convocó a acciones de sensibilización y visibilización.

El Protocolo es fruto de ese esfuerzo. Sin embargo faltan medidas concretas que cumplan con uno de los postulados de Cedaw, cual es el de remover los estereotipos culturales, a fin de que las discriminaciones en el acceso y permanencia en las carreras, en las trayectorias de los y las docentes, no docentes y estudiantes se igualen, medidas concretas para compatibilizar las exigencias académicas con las familiares, entre otras medidas a implementarse en un ámbito que oculta que el mérito no es neutral, sino que tiene sesgo de género. La UNLPam cuenta con normas que pueden favorecer estos procesos de toma de decisión, pero la decisión es política.

En este sentido, resaltamos que debemos desterrar el mito de que las personas educadas son menos violentas. Ello es el principio para pensar como los procesos de educación formal que se llevan a cabo en la universidad reproducen las violencias y la discriminación, para preguntarnos con Femenías (2016²¹) si es que la educación reproduce la ideología sexista y, en su caso, qué responsabilidad nos cabe.

21-Femenías, María Luisa. (2016) Subtexto de género y violencia. Algunas consideraciones mínimas. En Colanzi, Irma, Femenías, María Luisa y Seoane, Viviana: Violencia contra las mujeres. Editorial Prohistoria: Rosario.

ENSEÑAR CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN DERECHO PENAL

María Pilar Marco Francia,

La perspectiva de género es una cuestión primordial a la hora de realizar la necesaria adecuación de cualquier abordaje educativo, pasando de la educación en general a disciplinas tan diferentes como la arquitectura o el Derecho, y en concreto del Derecho Penal. Todo es susceptible de ser acotado desde la perspectiva de género, y es esta perspectiva la que nos puede llevar hacia la implementación de competencias transversales, del todo necesarias para aportar una formación universitaria integral de nuestros alumnos, y en la que, como profesores también veamos nuestra labor enriquecida por la retroalimentación que ellos nos generen.

Respecto a la perspectiva de género, el ECOSOC en 1997 la definía como: “El proceso de evaluación de las consecuencias para las mujeres y los hombres de cualquier actividad planificada, inclusive las leyes, políticas o programas, en todos los sectores y a todos los niveles. Es una estrategia destinada a hacer que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, así como de los hombres, sean un elemento integrante de la elaboración, la aplicación, la supervisión y la evaluación de las políticas y los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, a fin de que las mujeres y los hombres se beneficien por igual y se impida que se perpetúe la desigualdad. El objetivo final es lograr la igualdad [sustantiva] entre los géneros”. La perspectiva de género es de obligada implementación en los estudios de Derecho para evitar visiones sesgadas de la realidad. Además, hay que señalar que el derecho a la igualdad y especialmente la igualdad de trato y de oportunidades entre hombres y mujeres es un principio informador de todo el ordenamiento jurídico (artículo 4 L.O. 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres). Para Gil Ruiz, la consecuencia directa de este artículo es la asunción de la transversalidad en España como un fin a alcanzar por todas las normas del ordenamiento jurídico.

El sistema educativo en Derecho, y concretamente en las áreas de estudio del Derecho Penal: Derecho penal parte general, Derecho penal parte especial, Derecho Penitenciario, tradicionalmente se ha basado en las clases magistrales donde el alumno es mero receptor de los conocimientos. Por otra parte, el profesor universitario, no es meramente un docente, también tiene que investigar y es ahí donde la retroalimentación investigación-docencia-aprendizaje debe producirse. Además de hacer partícipes a nuestros alumnos de las últimas investigaciones que desarrollamos o estudiamos, debemos realizarlo de manera pedagógica. No podemos, ni debemos limitarnos a “dictar apuntes”. Como señala Ríos Corbacho el estudio y la enseñanza del Derecho penal no debe ser aséptico, ya que la disciplina tampoco lo es, debemos abrir la puerta a una enseñanza plural, como lo es la misma sociedad e integral, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje abarque cuestiones principalmente jurídicas pero que introduzca otras competencias, tales como razonamientos político criminales respecto a la introducción, modificación o derogación de normas penales, así como cuestiones empíricas de corte criminológico que pongan color a la foto del tipo penal.

A continuación relataré diferentes estrategias pedagógicas que utilizamos en los últimos tres cursos, con la finalidad de mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y los resultados que se obtuvieron.

Durante el curso 2015-2016, concretamente en el segundo cuatrimestre y al comienzo de la impartición de la asignatura Derecho Penal (Parte Especial) en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de Toledo, se manifestó la necesidad de implementar la competencia transversal de la igualdad, específicamente de la igualdad entre hombres y mujeres en Derecho Penal. Para ello, se asumió la docencia en bloque de los delitos de violencia sobre la mujer, además de proporcionar a los alumnos una formación transversal en materia de igualdad. En concreto, sobre el fenómeno -a un nivel psicológico, sociológico y criminológico- de la violencia sobre la mujer y, de manera específica a la violencia sobre la mujer en un entorno juvenil, por la etapa de desarrollo evolutivo en la que se encuentran los alumnos de segundo de Derecho.

Los destinatarios de este proyecto de innovación docente fueron los 199 alumnos y alumnas de segundo de carrera de los grados en Derecho y en Doble grado de Derecho penal y ADE en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de Toledo, durante tres semanas aproximadamente.

Justificación del desarrollo del proyecto: La tremenda importancia de poseer los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para la contribución de nuestros alumnos para la construcción adquiridos de una sociedad basada en los valores de la libertad, la igualdad, la justicia y el pluralismo ha de ser una competencia transversal básica que los alumnos y alumnas de Derecho han de ser dotados o reforzados sus conocimientos sobre el tema, especialmente en cuestiones sociológicas y psicológicas que solemos detraer de los conocimientos jurídicos pese a ser previas a la construcción jurídica que recae sobre ellas.

Para ello, se buscaron los siguientes:

Objetivos generales y específicos:

- a) Incrementar la capacidad de análisis y comprensión del fenómeno de la violencia de género.
 - a. Estudiar conceptos básicos referentes a igualdad y violencia de género: patriarcado, desigualdad, la construcción del sistema sexo-género, ciclo de la violencia, cuestiones psicológicas y biológicas.
 - b. Analizar la entrada del fenómeno de la violencia de género en la agenda político-criminal.
- b) Razonamiento crítico en materias de: política criminal, criminológica y del Derecho penal.
 - a. Fomentar el conocimiento de la realidad criminológica en violencia de género y los estudios al respecto.
 - b. Analizar de manera conjunta los delitos que se cometen contra la mujer por el hecho de serlo para visibilizar su situación de violencia.
 - c. El fenómeno de la prostitución, proxenetismo y trata de mujeres con fines de explotación sexual.
- c) Aplicar la perspectiva de género en Derecho Penal.
 - a. Potenciar la defensa de derechos humanos en futuros juristas.
 - b. Análisis de las Sentencias del Tribunal Constitucional 59/2008 y 80/2008.

El desarrollo del proyecto constó de dos fases:

- A) Fase de análisis de la exposición de los temas dada la relevancia en la transversalidad del fenómeno.
- B) Fase de implantación: En primer lugar se reforzaron o iniciaron los conocimientos de los alumnos sobre el fenómeno de la violencia de género desde una perspectiva interdisciplinar (criminológica). Posteriormente se agruparon los delitos sobre la mujer para su análisis jurídico-penal con un pequeño coqueteo con la parte procesal para que los alumnos visualizaran de manera global la praxis que se produce en los juzgados de violencia sobre la mujer.

Los outputs del proyecto docente fueron muy beneficiosos por el feedback que nos proporcionaron a dos niveles durante su ejecución y un resultado posterior inesperado:

1) Cualitativo:

- a) Se dota a los alumnos con una experiencia discente conjunta del fenómeno de violencia sobre la mujer, que potencia indudablemente su capacidad de empatía como futuros defensores de los derechos humanos de las mujeres.
- b) Comprenden y visibilizan en gran manera el fenómeno desde una perspectiva académica y práctica.
- c) Abren horizontes a la interdisciplinariedad entre diferentes ciencias (Derecho penal, procesal, Psicología, Criminología, Sociología) que no existe en la realidad, aunque sí en la academia.

2) Cuantitativo: con un incremento significativo tanto en la asistencia como en la participación en clase.

3) Resultado inesperado: En el primer cuatrimestre del curso 2017-2018, he tenido ocasión de reencontrarme con estos alumnos en cuarto curso, en la optativa de Derecho penitenciario. El número de matriculados pasó de 59 alumnos en el curso 2016-17 a 71 alumnos, lo que supone un 12% de incremento en el número de matrículas.

A modo de conclusión

La enseñanza del Derecho penal no puede ser ajena a la presente realidad social, donde la perspectiva de género nos proporciona una nueva visión de determinados aspectos del Derecho penal. Estamos hablando de cuestiones tan relevantes como la significación cuantitativa de la delincuencia masculina frente a la femenina, así como poner de manifiesto cuestiones victimológicas relevantes respecto a la mujer, el derecho a la igualdad tanto en su vertiente formal como material y el respeto y la defensa de los derechos humanos como cuestión inherente a todos, y especialmente a quienes van a desarrollar tareas jurídicas en el futuro. Es interesante la propuesta de Gil Ruiz de crear una asignatura transversal e interdisciplinar de "Género y Derecho" en las titulaciones universitarias.

Todas esas cuestiones han de ir indisolublemente unidas, a la enseñanza del Derecho penal en particular, y a una enseñanza integral de futuros juristas y de ciudadanos comprometidos con la igualdad.

Referencias

- Gil Ruiz, J. M. (2014). Introducción de la perspectiva de género en las titulaciones jurídicas: hacia una formación reglada. *Revista de Educación y Derecho*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4945391>.
- Gil Ruiz, J. M. (17 de marzo de 2018). La interpretación de las normas bajo una perspectiva de género. Obtenido de poder judicial: www.poderjudicial.es/.../20130502%20JP%20La%20interpretación%20de%20las%20.
- Marrades Puig, A. (1 de marzo de 2018). XIV congreso de la asociación de constitucionalistas de España. Obtenido de <http://congresoace.deusto.es/wpcontent/uploads/2015/10/Ana-Marrades.pdf>.
- Naciones Unidas. (17 de marzo de 2018). ONU Mujeres. Obtenido de <http://www.unwomen.org/es/how-we-work/un-system-coordination/gender-mainstreaming>.
- Ríos Corbacho, J. (2012). Sobre la metodología y herramientas en la enseñanza del moderno derecho penal. *Revista jurídica de investigación e innovación educativa* (6). Recuperado el 2018 de marzo de 15, de <http://www.eumed.net/rev/rejie/06/jmrc.html>.



Las reformas Curriculares en las Facultades de Derecho

LAS REFORMAS CURRICULARES EN LAS FACULTADES DE DERECHO

Silvia Ballesteros¹ Josefina Napal²

Introducción

En el centenario de la Reforma Universitaria, la celebración del II Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP fue la expresión de una comunidad académica dispuesta a revisar sus propias prácticas y abrirse a nuevas propuestas e ideas que renuevan el compromiso con la enseñanza.

Estas reflexiones tienen una considerable prioridad en Facultades como la nuestra que se encuentran abordando procesos de Reformas Curriculares de profunda envergadura.

"Las Reformas Curriculares en las Facultades de Derecho – Primera Parte" reúne a nueve trabajos que docentes e investigadores de nuestra Facultad han presentado y están dispuestos a profundizar y continuar debatiendo.

Las discusiones y reflexiones que se dieron en el marco del desarrollo y debate del panel coincidieron en que resulta necesario asumir una enseñanza dinámica del derecho más allá de las particularidades del objeto de estudio que nos convoca y del positivismo jurídico Kelseniano que desde hace décadas viene monopolizando, en mayor o menor medida, las luchas por las interpretaciones. Entendemos que hay que darle lugar e incentivar a la perspectiva crítica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro tema de debate que alzó su voz fue la interdisciplina y la perspectiva social que creemos esencial profundizar dado que nuestra Facultad, como su nombre lo indica, no es sólo de Ciencias Jurídicas, sino también de Ciencias Sociales. El derecho que marcha alejado de la sociedad y sus problemáticas es el que intentamos quebrantar y proponemos como vértice axial la enseñanza de los Derechos Humanos. La dignidad de la persona no puede verse violentada por un Derecho hegemónico que legitima ciertas desigualdades.

En cuanto a la disposición del espacio y metodologías de enseñanza se hizo hincapié en el trabajo en grupos para estimular el diálogo, la participación e intervención colectiva. La idea de la caverna platónica donde el docente es considerado el único portador de saberes perjudica notoriamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, obstaculizando a la participación creativa, al pensamiento diferente y a la perspectiva crítica.

Algunos consideraron relevante poner acento en la incorporación de nuevas tecnologías o en el arte en cualquiera de sus manifestaciones como herramientas innovadoras.

En síntesis, consideramos que estos espacios de reflexión resultan fundamentales para repensar, socializar y seguir construyendo colectivamente en la Enseñanza del Derecho.

1-Auxiliar de Derecho del Trabajo y la Seguridad Social, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.

2-Adscripta Sociología Jurídica, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.

LAS REFORMAS CURRICULARES EN LAS FACULTADES DE DERECHO

Carla María Cioma¹

Introducción (Segunda parte)

Ariel Hernán SIMONE- La necesidad de una reformulación pedagógica en materia de lenguaje ante la implementación del juicio por jurados.

En la presente ponencia se puso de manifiesto la importancia del uso de un lenguaje adecuado, en el marco del Juicio por Jurados, en el ámbito del Derecho Penal, debido a la participación ciudadana, en la cual no hay profesionales del derecho y es necesario el uso de un lenguaje sencillo, ya que se cuenta con muy poco tiempo para que los ciudadanos que conformarán el jurado entiendan las reglas mínimas que tendrán que seguir al momento de decidir el veredicto. También se hizo alusión a la ficción legal: "la ley es conocida por todos".

Se planteó también la posibilidad de una educación penal popular.

Alfredo Emir CAPUTO TÁRTARA- Total independencia de la asignatura Teoría General del Derecho Procesal.

En esta ponencia se planteó la importancia de la separación del contenido de la Teoría General del Derecho Procesal, tanto en el ámbito de las materias procesal civil y procesal penal, en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de La Plata. Se trataría de iniciar el estudio de los elementos necesarios del proceso, en una materia independiente, la cual pueda satisfacer el conocimiento en dicho campo, y luego el estudio específico tanto del proceso penal como del civil.

Desde hace tres años, el autor de la ponencia ha realizado esta división dentro de su cátedra de Derecho Procesal 1 (Derecho Procesal Penal). Así, por un lado, el titular enseña la Teoría General del Derecho Procesal, mientras que los adjuntos se encargan, específicamente, del Proceso Penal.

A pesar de ello, aún no ha logrado que la Teoría General del Derecho Procesal, se desglose como una materia más del plan curricular.

Hilda Eleonora VALLET y Graciela Cristina DURET- Estadística y práctica profesional del derecho: un trabajo de investigación y una experiencia pedagógica.

En la presente ponencia se trató el tema de la estadística en el campo del Derecho, y la incertidumbre que causa esta temática en el estudio del Derecho, ya que no se incorpora una materia al respecto. A su vez cada vez que se habla de estadística, pensamos que no tiene que ver con nuestro campo de estudio, pero estamos equivocados ya que, a través del uso de estadísticas, podemos encontrar diferentes campos de trabajo que aún no fueron explorados por alguna rama del Derecho. Por ejemplo, en la ponencia en cuestión, las autoras (docentes en la UBA) trataron el tema de la violencia de género en adultos mayores. A través de las estadísticas pudieron comprobar que casi no hay información al respecto, y se podría decir que, dicha violencia, se trata de una violencia naturalizada, por la misma persona y por su entorno.

Tomás VASSER y Alejandro Fabián ELÍAS-Propuesta de seminario de grado y trabajo de investigación y enseñanza: análisis sobre energías alternativas y la explotación no convencional de petróleo en Argentina.

Los autores de la ponencia plantean la necesidad de incorporar el estudio de la explotación de energías alternativas dentro de la currícula de la carrera de Derecho. Para ello, proponen la realización de un trabajo de investigación en el formato seminario de grado, sobre la base de la importancia del Derecho Ambiental, puesto que estas cuestiones no son tratadas en profundidad dentro del programa regular de la materia (Derecho de la Minería y Energía), con el objetivo final de generar conciencia en el alumnado sobre las diferentes prácticas de explotación de los recursos naturales.

1-Adscripta Introducción a la Sociología, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP

Liliana Etel RAPALLINI- La práctica del Derecho Internacional Privado.

En dicha ponencia, la autora de la misma, graficó en la pizarra las características que ella consideraba de la enseñanza y de la recepción de los alumnos. Ella habló de diferentes capacidades en los estudiantes: 1) Capacidad teórica, 2) Capacidad práctica y 3) Capacidad de actitud, remarcando esta última y dejando ver que las tres son necesarias para el buen aprendizaje de la enseñanza. A su vez, remarcó la necesidad de la utilización de un lenguaje llano y fácil de interpretar por el alumno. Asimismo, mencionó que en sus clases ella destaca el trabajo de los alumnos y considera importante la resolución de los problemas planteados por ellos.

Marina Laura LANFRANCO VAZQUEZ- Hacia otras metodologías de trabajo en la formación de las ciencias jurídicas y sociales.

En esta oportunidad, la autora utilizó la pizarra para explicar cómo desarrolla ella sus clases. (Profesora de la materia DERECHO AGRARIO Y DERECHO DE LA NAVEGACION, JURSOC UNLP) Partiendo de la base del uso de una plataforma online en la cual, todos participan, tanto alumnos como docentes y en la que se encuentra disposición el material de la clase para estudiar, así como también un foro para debatir. Se plantea el uso de las TIC como extensión del aula y que en este ámbito hay una deuda de la enseñanza con la parte práctica. En la clase se parte de un contexto geopolítico, ecológico e histórico. Finalmente, explicó que en el curso actual, se encuentran desarrollando una definición de Derecho Agrario en forma colaborativa con todo el grupo estudiantil.

LA TRANSFORMACION DEL DERECHO ADMINISTRATIVO PARA SU ENSEÑANZA

Mónica Andrieu. 1

El progreso científico y los adelantos técnicos enseñan claramente que en los seres vivos y en las fuerzas de la naturaleza impera un orden maravilloso y que, al mismo tiempo, el hombre posee una intrínseca dignidad, por virtud de la cual puede descubrir ese orden y forjar los instrumentos adecuados para adueñarse de esas mismas fuerzas y ponerlas a su servicio (SS Juan XIII, 1963).

Resulta, sin embargo, sorprendente el contraste que ofrece la actual enseñanza del derecho administrativo que petrificó sus raíces en la administración pública, en el “hacer del gobierno” sea cual fuere, la forma de su manifestación administrativa y, organizó sus programas de enseñanza con desapego de su motivador, la persona humana, con desconocimiento de los avances históricos y culturales.

Se concibe al derecho como una actividad eminentemente humana y, por lo tanto, necesariamente histórica y social.

La relación, gobierno y habitante, parece que solamente podría seguir funcionando, bajo la impronta del *iure imperii*, de las relaciones de fuerzas desiguales y la confrontación.

El modelo de principios del siglo XX, fundador de una enseñanza sustentada en las organizaciones, actividades y procedimientos, que se mostró para aquellos tiempos superadora al llevar al “Estado a juicio”, requiere su superación.

Duguit nos decía “...la evolución del derecho público francés que acabamos de describir no ha llegado todavía a su completo desarrollo”.

Para continuar: “Para que la intervención jurisdiccional respecto a la actividad administrativa sea una protección verdaderamente eficaz para el administrado, queda por llenar una laguna importante”.

La convivencia humana establece como fundamento el principio de que todo hombre es persona, esto es, naturaleza dotada de inteligencia y de libre albedrío, y, por tanto, el hombre tiene por sí mismo derechos y deberes, que dimanen inmediatamente y al mismo tiempo, de su propia naturaleza. Derechos y deberes, universales e inviolables y no pueden renunciarse por ningún concepto.

La dignidad de la persona humana ha de ser valorada y necesariamente en mayor grado, cuando de lo que se trata es conocer el vínculo relacional y su realización por el ejercicio de la función administrativa que el propio hombre confía en algunos miembros de su comunidad.

Añádase a la dignidad de la persona humana, el derecho a tomar parte activa en la vida pública y contribuir al bien común.

El hombre como tal, lejos de ser objeto y elemento puramente pasivo de la vida social, es, por el contrario, y debe ser y permanecer su sujeto, fundamento y fin (SS Pío XII, 1944).

Es a partir de la persona humana, sus derechos y reglamentaciones en las que debe construirse la enseñanza del derecho administrativo, evaluando las leyes, y decisiones como procesos que tiendan progresivamente a una aplicación, de una mayor y mejor democracia.

La democracia no es ya sólo una forma de acceder al poder, sino también una forma de ejercer el poder (Rivero, 1965; Gordillo, 2003).

La visión humana y participativa da al derecho administrativo una visión que corre el eje de su impronta “administración pública”, hacia el hombre, sus derechos y garantías reconocidas constitucionalmente, reglamentadas y ejecutadas en sus manifestaciones administrativas.

Definición, métodos, sujetos, órganos y actividades (funciones sustanciales, servicios públicos, medidas de ayuda) deben ser analizadas y evaluadas en cuanto al acercamiento del mayor grado de progresividad esperables (Pacto internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, art. 2º, 1º).

Análisis de legislación y de medidas adoptadas, como la preparación de protocolos de verificación y de programas verificables que garanticen la preparación y la formación del alumnado, comprometido en la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por la Constitución Argentina y por lo Tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, mujeres, ancianos y las personas con discapacidad, como de los sujetos cuya persona se deriva a la custodia del Ejecutivo, entre otros (v. art. 75 inc. 23, Constitución Argentina).

1 - Profesora de Derecho Administrativo I, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: draandrieu@fibertel.com.ar

El derecho administrativo debe atender a reconsiderar la relación de empleo público, sin perjuicio de las variables sobre su naturaleza jurídica, para compenetrarse de la impronta de un hombre-trabajador social, de cuyos beneficios sepa y pueda compenetrarse en las formas de dialogo laboral para generar el compromiso público necesario y revisar todas aquellas medidas que se adoptan, sin respeto al debido proceso (art. 8.1, Convención Americana sobre Derechos Humanos; CIDH, "Baena").

El derecho administrativo debe de ser promotor de formación para las responsabilidades funcionales y públicas, no limitado a un derecho de daños, ni a un sistema "castigador", sino de comprensión del hombre en su dimensión trascendental para la sociedad que integra (Foucault, 2010).

La dignidad de la persona humana requiere, que el hombre, en sus actividades, proceda por propia iniciativa y libremente. La convivencia civil, debe respetar los derechos, cumplir las obligaciones y prestar su colaboración a los demás en una multitud de obras, principalmente en virtud de determinaciones personales de co-gestor de lo social.

De esta manera, cada cual ha de actuar por su propia decisión, convencimiento y responsabilidad, y no movido por la coacción o por presiones; en un Estado del que forma parte, y, que no se apoye sólo en la razón de la fuerza y que permite calificarse de inhumano.

El derecho administrativo debe atender a que, los hombres privados de su libertad, o en tránsito de recuperarla, se sientan estimulados, al progreso de la vida y al propio perfeccionamiento en la presencia de organismos e instituciones civiles que no lo consideren un sujeto descobijado socialmente.

El derecho administrativo debe hacerse cargo de las funciones-obligaciones impuestas al Estado en cuestiones vinculadas al interés superior del niño, y resolver en todo momento atendiendo a su eficaz y oportuno cumplimiento.

El derecho administrativo debe atender a la salud, y poder implementar en un futuro que se espera no sea muy lejano, un posgrado en derecho administrativo para la salud. El derecho administrativo del dador y del receptor de los avances del sistema de salud, su formulación, programación, ejecución y medidas para su mejoramiento.

El derecho administrativo debe de hacerse cargo de la educación, evaluando la historia de las leyes y su evolución, las formas sociales adoptadas, y la adecuación a una formulación transformadora, participativa.

El derecho administrativo debe de contribuir a la formación para el derecho a la vivienda; atender al conocimiento de las leyes, planes y programas partiendo de los diagnósticos sociales existentes (v. arts. 14 bis Constitución Argentina; como dentro de los regímenes provinciales, vrg. Buenos Aires, art. 36 inc.7).

El derecho administrativo reconocedor y formador en la responsabilidad social para garantizar el goce del derecho a un ambiente sano, equilibrado, apto para el desarrollo humano y para las actividades productivas en el compromiso hacia las generaciones futuras (v. art. 41, Constitución Argentina).

El derecho administrativo, debe adentrarse en la presencia de la mujer en la vida pública, la conciencia adquirida cada día, su propia dignidad humana. La legislación y su real participación y respeto en los organismos de gobierno y en la toma de decisiones que la involucren.

El derecho administrativo debe ser formador en las cuestiones vinculadas al desarrollo económico, social que vinculen a las provincias, sus órganos y sus facultades como la de los convenios internacionales tendientes a promoverlos (v. art. 124).

El derecho administrativo no se puede limitar al derecho Argentino en sentido estricto, debe enseñar sobre integración, competencias, organizaciones supraestatales y el respeto por el orden democrático y los derechos humanos y de las normas dictadas en su consecuencia (v. art. 75 inc. 24)

El derecho administrativo debe agionar, el concepto de servicio público tanto en su objeto como a las diferentes formas de gestión, y atender a la necesidad de participación en el control.

El derecho administrativo debe ser formador para la generación de abogados orientados al liderazgo y participación en entidades intermedias de representación a favor de los intereses colectivos.

El derecho administrativo debe ocuparse de los resultados económicos de la ejecución de los planes de gobierno, de la economía ecológica de la administración pública, de la función administrativa y en los juicios. Trabajar con diseños, estadísticas y programas de gobierno y sociales.

El derecho administrativo en la economía, sus costos y las consecuencias sociales.

Se comparó al derecho público argentino con las dos caras de Jano. De tener una Constitución con división de poderes basada en el sistema de EEUU y un derecho administrativo con origen digamos que francés, aunque ha tenido fuentes más inmediatas y menos prestigiosas, con reminiscencias autoritarias (Sola, J.V.-Mairal, 2012).

Re-posicionar el sentido jerárquico que ha influido en la doctrina administrativa y en su enseñanza, frente al democrático de la Constitución.

Sustituir el sistema de privilegios al Estado frente a los ciudadanos por un sistema de programas medibles y de responsabilidades políticas, patrimoniales y sociales. Vitalizar el principio de igualdad sin excepciones.

Al control judicial de la Administración Pública incorporar nuevas formas para resolver los conflictos, especialmente atendiendo a los sujetos y situaciones de mayor vulnerabilidad personal, social.

El derecho administrativo que atiende al acto administrativo de la persona, no de la administración, respuesta de un procedimiento que disponga de las debidas defensas públicas gratuitas y especializadas, coordinado desde lo gubernamental, con participación previa a la formulación de cualquier decisión, y que brinde una respuesta creíble y efectiva y, frente a la negativa, cuente con un registro especial para ser evaluado de corresponder, en responsabilidades.

En Argentina, así como en los Estados Unidos, el derecho administrativo se dijo que era el hermano menor del derecho constitucional (Mairal, 2012).

Tal afirmación se basa no solo en la inferior jerarquía de la mayoría de sus reglas frente a las del derecho constitucional, sino también en el orden cronológico de la aparición de ambas materias, ya que en ambos países se desarrolló primero el derecho constitucional y luego el administrativo.

Bielsa expresaba en 1921, en el Prefacio de la primera edición de su Derecho Administrativo: "... nuestros juristas y publicistas han preferido escribir siempre alrededor de la Constitución, sin descender—obsérvese el vocablo “descender”—al campo del derecho administrativo...”.

Por el contrario, recuerda Mairal, en Francia, el desarrollo del derecho administrativo precedió al del derecho constitucional. Y ello no por la ausencia de constituciones (pues Francia tuvo una docena) ni de obras de doctrina (así los libros de Barthelemy, Duez, Duguit, Esmein y varios otros), sino porque la ausencia del control jurisdiccional de la constitucionalidad de las leyes privaba a ese derecho de vigencia efectiva, convirtiéndolo en una suerte de derecho político.

Fue recién con la creación del Consejo Constitucional por la Constitución de 1958, y especialmente en 1971, con el fallo de ese Consejo en el caso Liberté d'Association, que el derecho constitucional francés tomó real impulso (Mairal, 2012). He de remitirme a este autor para su análisis evolutivo.

Al así hacerlo propongo en esta oportunidad del Congreso de Enseñanza del Derecho, ideas, conceptos, instituciones, órganos, funciones, pero especialmente, personas humanas y derecho.

No se pretende criticar a otras personas, sino trabajar sobre lo hecho y dado hasta ahora.

Tal como lo afirmara Mairal, quienes han escrito sobre esta disciplina en nuestro país han actuado movidos por el patriotismo y el deseo de defender el interés público. Si quizás en el pasado se cometieron errores, esos errores evitan que los sigamos cometiendo, aun cuando, seguramente también seremos culpables de otras equivocaciones que nuestros sucesores descubrirán.

El derecho administrativo debe ocuparse de él mismo; cómo contribuye a la realización de los derechos del hombre, a su sujeto, como puede contribuir a una sociedad más justa y cómo ha contribuido a ello.

Autores y obras de mención:

Duguit, León. “Las transformaciones del Derecho Público”, ed. Francisco Beltrán, segunda ed. 1926, p. 294.

Foucault, Michel. Defender la sociedad, Fondo de Cultura Económica, ed. 2010, 217 a 237, esp. 226.

Gordillo, Agustín. “Tratado de Derecho Administrativo”, parte general, p. 109.

Mairal, Héctor. Conferencia en su incorporación a la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas, 2012.

Pacelli, Eugenio Maria Giuseppe Giovanni. SS Pío XII, radiomensaje navideño, 1944.

Rivero, Jean. “Melanges offerts a René Savatier”, ed. Dalloz, Paris, 1965, p. 830.

Roncalli Angelo Giuseppe. SS Juan XXIII, Encíclica Papal, “Pacem in terris”.

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DE LA SEGURIDAD SOCIAL EN EL MARCO DE LAS REFORMAS CURRICULARES EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNLP

Silvia Ballesteros¹

Resumen

El presente trabajo tiene como fin reflexionar sobre la importancia de la formación en derecho a la Seguridad Social para los estudiantes de abogacía, particularmente en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Al tiempo se analiza la importancia de la enseñanza de la seguridad social, propuesta incorporada con el cambio en el plan de estudio de la carrera abogacía de la UNLP.

Introducción

Nos encontramos en este año 2018 frente al segundo Congreso Internacional de la Enseñanza del Derecho en la UNLP, coincidente con el centenario de la reforma universitaria.

La referencia en sí mismo nos lleva a replantarnos que ha sucedido en estos cien años. Cuáles de aquellos cambios que se propiciaban en el movimiento reformista fueron evolucionando y cuales deben tomar en estas circunstancias nuevos rumbos que nos permitan superar la formación universitaria en vistas al siglo que viene y la pujante tecnología que nos obliga a superarnos cada día.

Frente a este escenario cambiante donde la virtualidad parece querer reemplazar algunas prácticas que se vienen sosteniendo desde los inicios de la formación universitaria, me he planteado para esta presentación repensar la enseñanza del derecho a la seguridad social en el marco de la formación universitaria.

Es por ello que frente a esta oportunidad donde nos proponemos poner en discusión nuestras prácticas docentes, donde el Congreso nos invita a reflexionar sobre las enseñanzas de nuestras disciplinas, surge la necesidad de revisar las propias prácticas y abrirnos a nuevos escenarios formativos.

Como lo expresa el Dr. Palacio² “una de las cuestiones más defendidas en la Universidad Argentina, fundamentalmente después de la reforma de 1918 es la Libertad de Cátedra” y al respecto la Corte Suprema ha señalado que de acuerdo a ello los docentes tienen libertad de pensamiento, ideología, expresión y difusión de sus ideas en el ejercicio del rol docente. Pero la libertad de Cátedra no puede ser entendida sin límites y en perjuicio de los alumnos.

Un poco de historia

Para poder demostrar la importancia de la enseñanza de la seguridad social resulta necesario comenzar relatando al menos liminalmente como surge la seguridad social y en qué momento histórico de reconocimiento internacional nos encontramos hoy.

Luego de una lucha de siglos surge entre 1883 y 1889 en Alemania, el primer sistema de seguro social por el Canciller Otto Von Bismarck.

De esta forma van surgiendo la ley del seguro de enfermedad, seguro del trabajo, seguro contra la invalidez y seguro contra la vejez.

Así basado en algunos modelos de seguros comienza a usarse el vocablo de “seguridad social”.

Europa comienza con los seguros sociales que se van expandiendo en todo el mundo.

En 1889 se crea la Asociación Internacional de Seguros Sociales, pero recién en el Siglo XX se pone en cabeza del Estado la asistencia social.

La revolución mejicana y la necesidad de dejar institucionalizado los derechos sociales, llevan constitucionalizar los mismos, estableciéndose por primera vez en la constitución de 1917 en México.

No puedo dejar de destacar que notable coincidencia, que, junto a la reforma universitaria, se han cumplido 100 años también de aquel momento histórico y revolucionario donde los derechos sociales son incorporados a la constitución dando un marco superior de legalidad, contemplando las diferentes contingencias sociales. Pasamos en la historia del Estado Liberal al Estado social.

En 1945 Gran Bretaña instrumenta el Plan Beveridge, contemplando una cobertura amplia. Este constituía desde la obtención de los recursos en un sistema tripartito que aun hoy se encuentra en discusión. El mismo proponía recibir aportes desde los trabajadores y empleadores, desde los asegurados y también desde la solidaridad nacional.

1-Profesora de Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: silviahballesteros@gmail.com

2- Pedagogía Jurídica. Elementos para la formación de los abogados Sergio Palacio. Pagina 323.

Llegamos así a 1952 donde la Organización Internacional del Trabajo, estableció el convenio 102 por el cual se pautan normas mínimas de Seguridad Social haciendo principal eje en el rol del Estado como responsable.

En 1966 en la Conferencia de los Estados Americanos se plasma la Declaración de Seguridad de las Américas que instaura a la seguridad social como un elemento de la política social para garantizar un equilibrado desarrollo social y económico.

En 2007 el Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales emitió la Observación General N°19 determinando el derecho a la seguridad siendo una obligación para el Estado de utilizar hasta el máximo de los recursos disponibles para realizar plenamente este derecho representando los principios de igualdad y no discriminación.

En 2005 en la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos aprobó la Convención Interamericana sobre la protección de los derechos humanos de las personas mayores propiciando la aplicación de las disposiciones sin limitaciones ni excepciones para todos los Estados Partes.

Finalmente, las diferentes organizaciones internacionales han consagrado en declaraciones a la seguridad social como un Derecho Humano.

Esta breve síntesis solo intenta mostrar el carácter evolutivo y progresivo que los derechos sociales tienen en el mundo y la responsabilidad indelegable de los Estados para garantizar su protección.

Sin embargo, es responsabilidad de toda la sociedad y en particular de los docentes de ciencias jurídicas, los abogados y operadores sociales mantener en forma permanente y progresiva la defensa de los derechos sociales.

Solo se pueden ejercer aquellos derechos que se conocen y ahí yace nuestra responsabilidad como educadores del derecho.

En nuestro país Argentina³ el artículo 14 bis de la Constitución Nacional establece en su párrafo tercero “El estado otorgará los beneficios de la seguridad social, que tendrá carácter de integral e irrenunciable. En especial, la ley establecerá el seguro social obligatorio... la protección integral de la familia y el acceso a una vivienda digna”.⁴

Cambios en el plan de estudios

En este marco destaco que la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata ha contemplado dentro de los cambios propuestos para la formación de los futuros abogados la asignatura “Derecho Colectivo del Trabajo y de la Seguridad Social”.

Esta incorporación nos permitirá salir de la ausencia formativa actualmente existente que imposibilita a los jóvenes graduados tener formación en una asignatura tan importante y transversal a la vida de todo ser humano.

Si bien dentro de la actual asignatura Derecho Social del Trabajo y de la Seguridad Social existe la libertad de cátedra para integrar estos conceptos a la formación de grado, basta revisar los programas de las diferentes cátedras para evidenciar que solo ocupa la Seguridad Social unos escasos puntos los cuales solo alcanza para tener alguna idea de los principios generales.

En los programas se evidencia el desequilibrio inclinado hacia el derecho del trabajo, que sin dejar de destacar que es parte de la seguridad social (contingencia de los accidentes del trabajo, desempleo, cargas sociales, etc.), prácticamente ningún punto del programa trata la seguridad social en su enfoque de la salud y la enfermedad (asignación universal por hijo, obras sociales), o la previsión social con sus contingencias de vejez, invalidez y muerte.

Tal es la importancia que esta materia tiene que como lo hemos dicho anteriormente las organizaciones internacionales la consideran un “derecho humano”.

Es importante estar atentos y desde este humilde lugar propicio que dentro de la libertad de cátedra que la Universidad salvaguarda entre sus principios, se respeten los lineamientos básicos mínimos que permitan a las generaciones de estudiantes venideras poder aprender y comprender la importancia que conlleva defender los derechos sociales, y en particular los de la seguridad social.

Pero la enseñanza académica no es únicamente la instrucción o transmisión del conocimiento, sino que debe buscar la formación del conocimiento por medio de la investigación. Al mismo tiempo fortalecer los ejes de la extensión universitaria.

La seguridad social es al mismo tiempo una materia autónoma en cuanto sus principios y especificidad, e interdisciplinaria o multidisciplinaria en el sentido que involucra a otros derechos que van desde antes del nacimiento (maternidad) hasta después de la muerte (pensión), pasando por diferentes componentes relacionados con el trabajo (ART) y la ausencia del mismo (seguro del desempleo).

3-Puede profundizarse sobre el tema en el título antecedentes de la seguridad social y la seguridad social en Argentina paginas 28 a 35 Incidencias del Código Civil y Comercial – Editorial Hammurabi. Dra Silvia Ballesteros. Nro. 17- Derecho Provisional. Dirección Alberto J. Bueres.

4- Artículo N° 14 bis de la Constitución Nacional. “El trabajo en sus diversas formas gozará de la protección de las leyes, las que asegurarán al trabajador: condiciones dignas y equitativas de labor; jornada limitada; descanso y vacaciones pagados; retribución justa; salario mínimo vital móvil; igual remuneración por igual tarea; participación en las ganancias de las empresas, con control de la producción y colaboración en la dirección; protección contra el despido arbitrario; estabilidad del empleado público; organización sindical libre y democrática reconocida por la simple inscripción en un registro especial.

Queda garantizado a los gremios: Concertar convenios colectivos de trabajo; recurrir a la conciliación y al arbitraje; el derecho de huelga. Los representantes gremiales gozarán de las garantías necesarias para el cumplimiento de su gestión sindical y las relacionadas con la estabilidad de su empleo.

El Estado otorgará los beneficios de la seguridad social, que tendrá carácter de integral e irrenunciable. En especial, la ley establecerá: el seguro social obligatorio, que estará a cargo de entidades nacionales o provinciales con autonomía financiera y económica, administradas por los interesados con participación del Estado, sin que pueda existir superposición de aportes; jubilaciones y pensiones móviles; la protección integral de la familia; la defensa del bien de familia; la compensación económica familiar y el acceso a una vivienda digna.

La reforma curricular y las prácticas tradicionales

Hoy en día la figura del profesor en el aula continúa siendo fundamental y su figura se halla centrada en el incremento de conocimiento de la propia disciplina.

Sin embargo sucede tradicionalmente en nuestra facultad de ciencias jurídicas y sociales, que los alumnos eligen la modalidad “libre” en vez de la cursada de la asignatura, y de esta forma, el aprendizaje de la disciplina o de la materia específica se logra en forma autónoma a la tarea de enseñanza del docente.

Es posible que metodológicamente la forma de abordar el conocimiento se logre a través del estudio independiente del estudiante basado en la bibliografía sugerida en el programa de estudio.

Pero sin profundizar en el tema he de destacar en este punto que no es suficiente ser un gran doctrinario o renombrado jurista para ser un buen profesor. Muchas veces la formación específica pedagógica se subestima creyendo ingenuamente que podría reemplazarse por la alta formación como jurista o juez.

Sin embargo, en mi opinión ser un maestro en la enseñanza del derecho es algo diferente que ser un buen doctrinario, jurista o funcionario. Si bien es cierto que algunas personas tienen un don especial para poder transmitir el conocimiento y motivar a otros a continuar por ese camino, investigar y llevar el legado a la sociedad. Otros no logran poder transmitir su caudal de conocimiento por falta de formación pedagógica específica en el ámbito universitario.

Sin dudas la seguridad social está presente en todas las etapas de la vida de todas las personas, pero también la mayoría de ellas ignoran su importancia y su derecho a exigir su protección.

Muchos de los que nos hemos formado en esta Facultad de Ciencias Jurídicas hemos aprobado un alto porcentaje de la carrera por medio de la modalidad de examen de las materias bajo el sistema de “mesa libre”, basado en el programa oficial aprobado para cada cátedra y asignatura.

A modo de referencia la Resolución 336/13 de esta casa de estudio, con sus complementarias nos establecen que la facultad tiene como modalidad de enseñanza del derecho las formas de “por promoción”, “libre” y “el régimen de encierro”⁵. En el caso del régimen de promoción establece un mínimo del 80% de asistencia, mientras que en el régimen libre el alumno será evaluado en base al programa de la materia sin haber asistido a las clases.

En líneas la modalidad de cursada en términos generales estamos hablando de clases teóricas donde el profesor realiza una exposición y los alumnos se limitan a tomar apuntes o escuchar. En general es una actitud pasiva la de los alumnos donde pocas veces se permite el debate o la intervención en la clase dado el número de alumnos que asisten.

En algunas asignaturas sin embargo se permiten clases prácticas o el docente las convierte en prácticas utilizando diferentes recursos como el análisis de jurisprudencia, la resolución de casos o la elaboración de informes o debates sobre algún tema.

Lo que si resulta innegable es que la teoría y la práctica son formas que se necesitan y retroalimentan mutuamente.

“No obstante en la enseñanza del derecho, el 80% de los docentes en las universidades argentinas no poseen formación específica para el ejercicio de la Práctica Docente, y los intentos de las carreras docentes en este sentido no dejan de resultar iniciativas limitadas”⁶

La importancia de la educación en seguridad social

La Seguridad Social fue definida por la OIT como la protección que la sociedad proporciona a sus miembros, mediante una serie de medidas públicas contra las privaciones económicas y sociales que de no ser así ocasionarían la desaparición o la reducción de los ingresos por causa de la enfermedad, maternidad, accidente de trabajo, enfermedad laboral, desempleo, invalidez, vejez y muerte, y también la protección en forma de asistencia médica y de ayuda a las familias con hijos.

La educación en tal sentido de la Seguridad Social busca difundir en conocimiento y también de promover la responsabilidad, solidaridad y formalización laboral para que se constituya en bienestar para toda la sociedad.

En ese marco la Organización Iberoamericana de Seguridad Social ha propuesto una línea de acción en el Plan Estratégico 2014-2018 para fortalecer los sistemas de protección social.

Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Panamá, Paraguay, República Dominicana, Uruguay han establecido diferentes programas con material educativo para los diferentes niveles de enseñanza, docentes, y la población en general por medio de cartillas, o aplicativos que permiten comenzar a tener buenas prácticas.

Tengamos en cuenta que la seguridad social alcanza a trabajadores en relación de dependencia, desempleados, trabajadores autónomos, servicio doméstico, jubilados y pensionados.

Es decir que el programa busca construir cimientos que sensibilice a la población sobre los valores sobre los que se sustenta la seguridad social sin importar la edad o la situación económica.

5-http://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/academica/reforma_plan/plan_estudios_abogacia.pdf

6- Pedagogía Jurídica- Dr. Sergio Palacio –FACA- página 281.

De esta forma diferentes organismos internacionales como el BID (Banco Interamericano de Desarrollo), la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura, el Instituto Latinoamericano de comunicación educativa (ILCE), La Organización Internacional del Trabajo (OIT), La Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), La comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), La Organización Panamericana de la Salud (OPS), entre otros se han aliado a esta iniciativa de educar sobre los derechos de la seguridad social.

En la Declaración II del seminario Iberoamericano sobre la constitucionalización de la seguridad social, celebrado en Costa Rica el 23 y 24 de octubre de 2017, organizado por la OISS (organización Iberoamericana de la Seguridad Social y la presidencia de la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Costa Rica se establecieron una serie de lineamientos que permiten sustentar y continuar con líneas de acción metodologías para la sistematización de las principales jurisprudencias en la materia para facilitar el conocimiento y la socialización.

En el caso de Argentina desde el 2003 el Estado Nacional viene implementando un modelo de desarrollo con inclusión social, que permiten mejorar la situación de vulnerabilidad social.

Por todo expresado en la presente, celebro la organización de Jornadas y Congresos que nos permitan repensar nuestras prácticas educativas para avanzar desde el conocimiento a la obtención de mayores derechos en la seguridad social.

Bibliografía

Ballesteros Silvia. Incidencias del Código Civil y Comercial en el derecho Provisional. Editorial Hammurabi, 2015.

Chirinos Bernabé. Derecho Previsional Argentino. Tomo I y II. La Ley.

Palacio Sergio. Pedagogía Jurídica. Elementos para la formación de los abogados.

Derechos Humanos – año III- Numero 5. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Infojus – Presidencia de la Nación

Páginas de Internet

<http://www.bps.gub.uy>

<http://culturasegsocial.trabajo.gob.ar>

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.585>

<http://www.redalyc.org/html/3498/349851787002/>

NUEVOS PARADIGMAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES DE LA U.N.L.P.

Álvaro Bautista Flores¹

La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la U.N.L.P. cuenta con una rica y vasta historia en lo que atañe a la enseñanza del derecho administrativo. Desde la nacionalización de nuestra Casa de Estudios en el año 1905, la Facultad fue una adelantada en la materia al incorporar rápidamente a su currícula lo que era hasta ese momento una incipiente disciplina en el mundo jurídico².

En este contexto, desde 1906 el programa de nuestra Casa de Estudios incluyó a las asignaturas “Legislación Administrativa” y “Derecho Administrativo Comparado”, demostrando la vanguardia de la novel Facultad en la materia que nos convoca. Asimismo, las disciplinas Derecho Ferroviario y Régimen Jurídico de las Telecomunicaciones (establecidas entre las décadas de 1920 y 1930) también contribuyeron a la conformación del perfil de enseñanza del derecho administrativo en La Plata. Así las cosas, a partir del año 1938 la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales -con una impronta de avanzada respecto de otras Facultades a nivel federal- previó entre sus materias a las asignaturas Derecho Administrativo Primera Parte y Derecho Administrativo Segunda Parte³.

La escueta síntesis sobre los antecedentes que posee la enseñanza del derecho administrativo en ésta honorable Casa de Estudios, representa conocer y aceptar el frondoso legado que nos han dejado los prestigiosos catedráticos que han pasado por las diversas Cátedras⁴, y como consecuencia lógica de ello, asumir el compromiso y desafío de trasladar esta impronta -canalizando las transformaciones de nuestra asignatura- a las nuevas generaciones.

En la inteligencia descripta, el derecho administrativo ha experimentado profundas mutaciones y transformaciones a lo largo de los últimos 100 años. Al vincularse íntimamente con la consecución del bienestar general o bien común, y al ser estos conceptos esencialmente variables -por la propia evolución de la de la sociedad-, la ciencia del derecho administrativo se encuentra constreñida a adaptarse a estas coyunturas.

Desde sus inicios, el Derecho Administrativo se mostró receptivo para incorporar los cambios o demandas que reclamaba la sociedad, o la propia consolidación del Estado de Derecho. Así las cosas, esta disciplina jurídica se erigió como el vehículo necesario para explicar el fenómeno del aumento de las funciones del Estado (Ref. Estado de Bienestar, Planificación o intervencionismo estatal), la teoría de los actos administrativos, las contrataciones públicas, la responsabilidad del Estado, etcétera.

En nuestros días, las exigencias del Estado Constitucional y Convencional de Derecho obligan a prestar atención al fenómeno de la eficiencia o eficacia de los derechos, bajo la premisa del concepto de “buen gobierno o administración”. Sin importar el grado de intervención que realice cualquier Estado, la impronta mencionada no puede (ni debe) ser desconocida por las autoridades o los operadores del sistema.

Para hacer efectiva la impronta mencionada, el paradigma del gobierno digital o la progresiva y constante incorporación de los entornos digitales en la gestión pública debe representar una preocupación, o más bien, un nuevo desafío para los claustros docentes. Asimismo, la práctica profesional o el ejercicio de derechos fundamentales exigen establecer un nexo directo con las plataformas digitales como, por ejemplo, el expediente electrónico o el régimen de presentaciones electrónicas.

En este contexto, los docentes que se involucren en el derecho administrativo necesitamos inexorablemente comenzar a aplicar las nuevas herramientas que nos ofrece la tecnología de la información, como así también, otros métodos educativos que hasta no hace mucho se reputaban como no convencionales.

La introducción de los puntos anteriores nos conduce a considerar o analizar los horizontes de la enseñanza del derecho administrativo en los próximos años. Actualmente, la forma de enseñar se encuentra entrelazada en todos sus aspectos con los continuos avances tecnológicos, que no solamente implican un cambio en los entornos o soportes elegidos, sino también en el alumnado que se acerca, o, mejor dicho, el que por estos días transita la vida universitaria.

1-Adscripto a la Cátedra 2 de Derecho Administrativo II, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-Mail: alvarobflores@hotmail.com.

2-Sobre este punto, se recomienda la lectura del profundo análisis realizado en GARCÍA DE ENTERRÍA, Eduardo “La lengua de los derechos. La formación del Derecho Público europeo tras la Revolución Francesa”. Alianza Editorial. Año 1995.

3-BOTASSI, Carlos A. (Director) AA.VV, “Derecho Administrativo”. Editorial de la Universidad de La Plata. Año 2017. Tomo I. Pág. 19/21.

4-Entre ellos pueden mencionarse: José Luis Matienzo, Rodolfo Bullrich, Benjamín Villegas Basavilbaso, Manuel María Díez, Alberto Spota, Miguel Marienhoff, Bartolomé Fiorini, Julio Oyhanarte, Pedro Aberastury, Agustín Gordillo, Armando Grau, Graciela Reiriz, entre otros.

En este escenario, el docente deberá tener presente (y no soslayar) los objetivos generales que representa la educación universitaria en estos tiempos. Entre ellos, podrían mencionarse los siguientes:

- Enseñar a los estudiantes a tomar decisiones ante problemas reales.
- Garantizar la posibilidad de la adquisición de una experiencia práctica del trabajo colectivo y el análisis de las actividades organizativas de los estudiantes.
- Contribuir a la asimilación de los conocimientos teóricos de las diferentes asignaturas, partiendo del logro de un mayor nivel de satisfacción en el aprendizaje creativo.
- Preparar a los estudiantes en la solución de los problemas de la vida y la sociedad.

Bajo este prisma, es necesario destacar que el desarrollo de la tecnología ha generado un extraordinario y profundo cambio en la sociedad a nivel global. Este proceso, con posterioridad a la segunda mitad del Siglo XX ha experimentado una rapidez asombrosa, generando un fuerte impacto en términos culturales, económicos, sociales y políticos.

En este orden de ideas, como bien lo señala Cassany⁵, en los albores del siglo XXI estamos asistiendo –si es posible de modo todavía más acelerado– a una enésima expansión de la capacidad comunicativa humana. Aquella expansión, es la referida soporte digital del lenguaje (integrado por computadoras, pantallas, teclados, internet, etc.), el cual se erige como complemento o sustituto del soporte analógico tradicional (compuesto por sonidos, ondas hercianas, papel, libros, etc.).

La nueva coyuntura descrita propició una serie de transformaciones culturales que, en materia comunicativa e informativa, decantaron en mutaciones estructurales de significativas incidencias en los paradigmas educativos. Así las cosas, la aparición en primer término de la informática y luego de Internet, produjeron un sensible cambio en el esquema bajo el cual se realizaba la comunicación. Con su advenimiento, los mecanismos comunicacionales dejan de ser considerados como unidireccionales, atento a que, la característica preponderante de los entornos digitales es permitir la participación del receptor, a través –por ejemplo- de la producción de información. A raíz de ello, la clásica figura del “receptor” comienza a ser sustituida –en el marco de la dialéctica comunicativa- por la del “prosumidor”, que condensa y ejerce las funciones de recibir y producir información.

La inserción del entorno digital, cuya supremacía en estos tiempos resulta incuestionable⁶, adquiere ribetes de singular trascendencia en la educación actual. En el contexto antedicho, es posible afirmar que el avance del entorno digital en el uso de la escritura está cambiando de manera profunda las prácticas comunicativas, tanto en los planos pragmático, discursivo y procesual. Este escenario, trae como consecuencia la necesidad de añadir un nuevo ámbito al concepto de alfabetización: el digital.

A partir de las consideraciones expuestas, bajo las pautas en las que se construye la comunicación en esta era, corresponde poner resaltar que los enlaces de documentos digitales son proactivos, ofreciendo al usuario acceso inmediato a más información. Otro tópico que no puede dejar de señalarse, es la aparición de géneros discursivos nuevos, con estructura, registro y fraseología particulares.

Las características y condiciones de esta Etapa (Ref. Registro – Almacenamiento – Circulación de la información) inexorablemente deben ser canalizadas en el mundo educativo. La problemática (y el desafío) reside en la necesidad de amalgamar las nuevas condiciones con las estructuras que provienen de un pasado no tan lejano. Sobre el particular, en palabras de Cassany⁷, nadie a estas alturas discute la conveniencia de incluir enseñanzas digitales (computación, internet, etc.) en el currículum escolar, pero sí resulta más controvertida la manera de hacerlo, en aras de lograr un equilibrio entre lo analógico y lo digital en el aula. Así como en el mundo mediático, a través del fenómeno de la “ecología de los medios” se propugna la convivencia de los medios tradicionales con los nuevos (reconfiguración y complementación), la misma lógica es susceptible de ser trasladada al ámbito educativo.

Las bondades o facilidades que nos proporcionan los instrumentos que componen los entornos digitales también nos obligan a reflexionar, y trasladar las inquietudes a los alumnos, respecto de la inserción de la tecnología, no solo en el ámbito educativo, sino como se manifiestan sus efectos en otras facetas de la vida diaria. A las vicisitudes que se generan cotidianamente con la dicotomía generada en los avances y retrocesos de la relación público-privado, se le pueden añadir otras situaciones delicadas, las cuales no pueden ser soslayadas al momento de abordar o utilizar los entornos digitales. Desde el plano económico, con repercusiones en cuestiones sociales y políticas, la comunidad educativa debe ser consciente de las implicancias que conllevan la extensión y difusión –a priori sin cargo- de la información provista por la Web. Es por ello que el conocimiento acerca de los costos que se encuentran asociados y que posibilitan el libre acceso a la inmensidad de datos, imágenes y documentos en general que nos brinda, por ejemplo, Internet⁸.

5-CASSANY, Daniel. “De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición” en Revista Latinoamericana de lectura No.21. (2000).

6-CASSANY, Daniel op., cit.,

7-CASSANY, Daniel op., cit.,

8-Para un desarrollo del tema, ver BCC. Documental “El precio de lo gratuito”. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=9CghMhaNdZI>

Tampoco es posible de abstraerse de la excesiva rapidez con la que se producen los cambios tecnológicos, lo cual –implícitamente- hace que el docente tenga la obligación de conocer las novedades que se van generando, y como éstas tienen impacto en la enseñanza. Sin embargo, la imposición de esta tendencia no se halla exenta de efectos. Sobre este tópico, no debemos desconocer cómo opera en nuestra actividad la obsolescencia programada⁹ que caracteriza a esta nueva etapa.

A raíz de ello, es plausible analizar el modo en que se ensamblan las experiencias tecnológicas que proveen los entornos digitales en la educación actual. En tal sentido, el punto de partida consiste en comprender el cambio de paradigma que se evidencia en términos de obtención y recolección de información. De acuerdo a ello, a los hitos que representaron la creación de las primeras Bibliotecas y posteriormente la aparición de la imprenta (mediados del Siglo XV), se les debe agregar el fenómeno de los entornos digitales.

En virtud de esta coyuntura, hoy en día la población –a diferencia de lo que acontecía en otras épocas- no posee las dificultades (sin tomar en este punto las asimetrías económicas en los distintos estratos de la sociedad) que se corroboraban décadas y años atrás. Atento a ello, como bien lo explica Castells¹⁰, estamos en presencia de la llamada “obsolescencia de la educación”, y esto implica, reformular ciertos aspectos que caracterizaban a la forma tradicional de impartir enseñanza. Conforme a este aspecto, de la actividad enderezada a “acumular saberes” se transita hacia una etapa en la cual, por la esencia de los entornos digitales, lo central radica en la selección y búsqueda de contenidos. Por tal circunstancia, el reto del docente se centraría en empoderar intelectualmente a los potenciales alumnos, a los efectos de que obtengan una mayor gama de herramientas para buscar.

Otro aspecto de suma incidencia, anida en la necesidad de comprender que en estos tiempos estamos en presencia de un fenómeno de “desterritorialización” y “destemporización” de la educación, y por tal motivo, puede concluirse que, en la actualidad, no se aprende solamente ni estrictamente en la Escuela. La exposición señalada, ha generado una nueva concepción y perspectiva acerca de la relación entre los medios de comunicación y los entornos educativos. La coyuntura actual hace que los medios comiencen a ser considerados como agentes de formación y socialización, por el papel central que ocupan en la vida de los chicos y jóvenes, superando la desconfianza que existió sobre los supuestos efectos negativos que ocasionaban¹¹. Al respecto, la consolidación de una alfabetización integral, mediante –por ejemplo- la indagación en el consumo mediático¹² de los alumnos se erige como un interesante ejercicio para la puesta en práctica de los entornos digitales en la educación.

Retomando alguna de las ideas formuladas más arriba, la educación a través de los entornos digitales –al superar la el carácter unidireccional de los tradicionales- permite abrir un espacio de interacción continua entre los destinatarios de los medios, y los emisores de la información¹³. Esta relación tiende a generar una posibilidad de “igualar”, en términos de relaciones sociales o laborales, mediante la puesta en práctica de la tecnología de la información.

Otro punto álgido, el cual fuera mencionado anteriormente, es el que apunta al tratamiento de los docentes con los “nativos digitales”, que si bien son buenos en las cuestiones más superficiales y mecánicas (qué teclas hay que apretar, cómo se instala un programa, etc.), carecen de conocimientos más especializados para navegar y procesar información de manera más estratégica. Por ello, la labor del docente –con la necesaria y permanente actualización- es clave para compatibilizar y optimizar los rendimientos de las nuevas camadas.

Las apreciaciones formuladas en el acápite anterior, al resumir esquemáticamente la coyuntura actual en la enseñanza mediante entornos digitales, son cruciales para entender el modo en el cual las novedosas herramientas puedan ser canalizadas en la enseñanza del derecho administrativo, que como ya se advirtiera, es una disciplina esencialmente dinámica y en constante transformación.

En el marco de la oferta de capacitaciones que la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la U.N.L.P. invita a aquellos que componen el claustro docente o pretenden realizarlo, durante el año 2017, he tenido la posibilidad de plantear la aplicación de éstas alternativas a temas puntuales del derecho administrativo. Durante el curso “El docente en la era digital: nuevos retos a enseñar”¹⁴, hemos acercado la siguiente propuesta educativa, en lo que atañe a la aplicación o uso de los entornos digitales en el aprendizaje del derecho administrativo:

“Institución: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (U.N.L.P.); Asignatura: Derecho Administrativo II (cuarto año de la currícula). La aplicación de los entornos digitales intentará ser realizada en el desarrollo del tema “El procedimiento de selección del contratista”, el cual es un tópico que concentra diversas aristas prácticas (lo cual es un aspecto muy tenido en cuenta por el alumno a esa altura de la carrera) y goza de actualidad. Para ello, se propiciará generar en los alumnos la

9-En relación a este tema, ampliar en DANNORITZER, Cosima (2011) Documental “Comprar, tirar, comprar”.

10-CASTELLS, Manuel “La obsolescencia de la educación”. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=cJV8FNswt4s>.

11-Consultar en MORDUCHOWICZ, Rosana (2001) “Los medios de comunicación y la educación: un binomio posible”. En revista Iberoamericana de Comunicación, N° 26, 2001, España. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie26a05.htm>.

12-Ver BERMUDEZ Susana (s/d) “Cultura escolar- Cultura mediática”. Apuntes para un encuentro. Documento de reflexión y perfeccionamiento para docentes. Programa Medios en la Escuela. Ministerio de Educación. Dirección General de Educación. Disponible en www.buenosaires.gov.ar.

13-SERRES, Michel (2012) Capítulo “Escuela” de Pulgarcita, Disponible en <http://bit.ly/escuelaserres>.

14-A cargo de las Profesoras Vestfrid, Pamela; Martín, María Victoria

capacidad para recolectar y seleccionar la información jurídica que se halle en la web (principalmente orientado a la búsqueda de jurisprudencia). Para ello, destinaríamos al menos una clase a los efectos de realizar un Taller, enderezado a optimizar los resultados cuando los alumnos necesiten encontrar fallos en los que se hayan resueltos supuestos similares a los que se tratan en la clase. A fin de dar cauce a la actividad, solicitaremos con carácter previo, que los alumnos lleven a la clase Notebook, Netbook o que dispongan de Celular con acceso a internet, con el objeto de utilizar los buscadores de jurisprudencia. En esta instancia, se usarán los buscadores del sitio web de la Corte Suprema de la Nación (<http://sjconsulta.csjn.gov.ar/sjconsulta/consultaSumarios/consulta.html>) y de la Suprema Corte de la Provincia de Buenos Aires (<http://juba.scba.gov.ar/Busquedas.aspx>). Para corroborar los conocimientos adquiridos, a través de la búsqueda de jurisprudencia, hemos creado un autotest sencillo sobre los puntos salientes de la jurisprudencia. (https://www.goconqr.com/es/p/9410681?utm_campaign=Auto+Gen+emails&utm_medium=Email&utm_source=SendGrid)”.

Además del aprendizaje en los denominados entornos digitales, de modo complementario o alternativo, la experiencia que hemos podido obtener en virtud de la oferta de capacitación instada por la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, nos ha posibilitado conocer otras maneras de canalizar la enseñanza y el aprendizaje, en este caso, del derecho administrativo.

Conteste a ello, corresponde mencionar el aporte que puede realizar la actividad lúdica como método de enseñanza¹⁵. Acerca de ello, debemos mencionar la experiencia acuñada en el curso “EL JUEGO COMO VEHÍCULO DE APRENDIZAJE Y ELEMENTO MOTIVACIONAL EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA” en el año 2016.

En este espacio, propusimos el abordaje de un tema central del derecho administrativo (los procedimientos de selección del contratista) a través de la aplicación de actividades de contenido lúdico. Para graficar este punto, traeremos a colación el esquema de acción oportunamente propuesto.

A.- Actividad propuesta: “La Licitación Pública a partir del juego”

B.- Tiempo: DOS (2) horas. El desarrollo de la actividad comprenderá las horas asignadas para la clase, en el horario que fuera oportunamente asignado por las Autoridades de la Facultad

C.- Espacio Físico: El aula de la clase regular, atento a que la modalidad propuesta es de tipo presencial.

D.- Participantes:

a) Como fuera expuesto anteriormente, por la modalidad presencial que tendría la actividad, el desarrollo del juego debe realizarse en grupos que no superen los CINCO (5) integrantes.

b) Sin perjuicio de lo expuesto, como alternativa, la actividad lúdica podría llevarse a cabo a distancia utilizando correo electrónico o inclusive, el teléfono celular. En este caso -con carácter previo- deberían registrarse los integrantes de cada grupo, designando un cabeza de equipo, quien tendrá a su cargo la comunicación con el cuerpo docente.

En caso de utilizarse la vía del teléfono celular (por ejemplo, la aplicación whatsapp, que puede ser a su vez trasladada a una Computadora de escritorio, Netbook o Notebook) sería posible realizar un “grupo” a dichos efectos, con la finalidad de controlar -recíprocamente- el desenvolvimiento del juego.

Se pautará la hora de inicio y hora de finalización (que no superará las DOS horas anteriormente mencionadas), bajo pena de tenerse por no presentada y/o cumplida la actividad propuesta.

c) En todos los casos, la elección de los integrantes de cada grupo se realizará por sorteo.

E.- Materiales a Utilizar: Pueden ser todos aquellos que contribuyan a dilucidar el cumplimiento de los requisitos necesarios en cada una de las etapas del procedimiento de selección del Contratista (teléfono celular, PC, apuntes, libros, asesores, etcétera).

F.- Desarrollo del Juego:

1.- El juego consistirá en desarrollar las distintas fases/etapas que atraviesa la selección del contratista, tomando como base el procedimiento de la Licitación Pública.

En virtud de ello, los distintos grupos que conformen deberán responder, completar y/o elegir las respuestas que permitan conformar los elementos necesarios para lograr la validez del procedimiento.

2.- A fin de comprender los distintos estadios de la contratación, que a su vez poseen una incidencia directa en la evolución del juego, la propuesta tiene TRES (3) Fases determinadas, a saber:

A) Etapa preparatoria/interna: En esta fase se buscará tratar de aprehender y repasar los pasos y elementos necesarios para determinar la necesidad de la contratación (que apunta en cualquier supuesto a la satisfacción de una necesidad pública), los actos internos indisponibles (afectación presupuestaria, confección del Plexo Normativo, intervención del Servicio Jurídico), culminando con las actividades que determinan el nacimiento del llamado a Licitación (acto administrativo de autorización del llamado - aprobación de Pliegos).

15-Sobre esta cuestión, ampliar en LAZZATTI, Pablo “Jugarle a la cabeza: Una apuesta al aprendizaje lúdico y las neurociencias en la enseñanza del Derecho”. Revista Anales. Año III Extraordinario “La Enseñanza del derechos – Debates y Reflexiones”. Editorial La Ley. Año 2017. Pág. 359 y ss.

B) Publicidad del Llamado: Aquí se efectuarán consignas destinadas a develar los requisitos elementales que hacen a la transparencia y la difusión del llamado, como así también, las conductas y posiciones que deben adoptar los interesados en participar de la Licitación (Ej.: preparación de ofertas)

C) Evaluación/Elección de ofertas: En esta instancia, se abordarán enunciados que propugnen desentrañar el contenido de la oferta “más conveniente”, y las diversas posturas que pueden adoptar los oferentes e interesados en la sustanciación del procedimiento. En particular, se buscará analizar las funciones de la Comisión de Preadjudicación, el valor de sus dictámenes, el régimen impugnatorio, la conducta de los oferentes, y los pasos procedimentales que permitan concluir con el procedimiento (Ref. Acto de Adjudicación y Aprobación del procedimiento)

3.- La actividad lúdica consistirá en la resolución de 3 a 5 estaciones de enunciados por Fase, en los cuales, se tratarán los tópicos que en líneas generales fueran comentados en el acápite anterior.

En las “Estaciones” que conformen cada fase, se plantearán los enunciados/consignas correspondientes, las cuales deberán ser resueltas -en forma simultánea- por los Grupos participantes. El rendimiento de cada uno de los grupos, las “Estaciones” de las Fases, estará representado a partir de las siguientes variables:

A) Cada grupo tendrá un tiempo máximo para dar respuesta al Enunciado de la “Estación” (dicho lapso, será de 5 a 8 minutos como máximo, de acuerdo a la cantidad de “Estaciones” que se incorporen por Fase, en base al tiempo máximo global de la actividad).

B) Por cada respuesta/s realizada en las Estaciones, se estipularán puntajes.

C) La ponderación de los puntajes se realizará tomando en cuenta el tiempo erogado para la resolución del enunciado de la Estación, y de la utilización (o no) de las “opciones” o “ayudas” a las que pueden acudir en cada una de las “Estaciones”.

A raíz de ello, el mayor puntaje será asignado a él o los grupo/s que dieran respuesta al enunciado en el menor tiempo posible, sin acudir a ningún tipo de ayuda/opción por parte de la Coordinación del Juego, es decir, el cuerpo docente.

Ej.: respuesta/requisitos válidos contestados sin opciones antes del minuto 1: 10 pts.; respuesta/requisitos válidos contestados sin opciones luego del minuto 1 hasta el minuto 3: 8 pts.; respuesta/requisitos válidos contestados sin opciones luego del 3: 6 pts.; respuesta/requisitos válidos contestados con opciones antes del minuto 1: 5 pts.; respuesta/requisitos válidos contestados con opciones entre el minuto 1 y 3: 3 pts.; y respuesta/requisitos válidos contestados con opciones después del minuto 3: 1 pts.

D) Al finalizar la totalidad de las “Estaciones” que comprendan la Fase respectiva, se realizará la sumatoria de los puntajes obtenidos en cada una de las “Estaciones”.

En forma previa a iniciar el juego, se establecerán los puntajes mínimos obligatorios para acceder a la próxima Fase. Ej.: 25 o 30 puntos para la Fase 1; 60/70 para la Fase 2.

En tal sentido, aquellos grupos que no alcancen el puntaje mínimo estipulado para cada Fase, los hará quedar automáticamente descalificados del juego.

E) El juego tendrá su fin cuando el/los grupos culminen las TOTALIDAD de las “Estaciones” de las TRES (3) Fases.

Para determinar el ganador, en caso de que sean varios los Grupos que lleguen a la meta, se tendrán en consideración los puntajes totales obtenidos.

F) Los integrantes del/los Grupo/s ganadores tendrán como premio la máxima calificación en nota conceptual.

Dicha nota, podrá erigirse como una nota promediable más (asimilándose al de una prueba escrita u oral), o utilizarse para compensar o mejorar notas que no hayan sido suficientes, como así también, para redondear notas.

Conclusión

A modo de corolario, podemos concluir que la evolución y transformación del Derecho Administrativo en estos tiempos, donde los cambios y mutaciones en los ambientes pedagógicos son permanentes, requiere de un esfuerzo y dedicación particular para los docentes que intentamos abordar esta disciplina de la ciencia jurídica.

A la necesidad de constante información y actualización acerca de las fuentes del Derecho Administrativo, en permanente movimiento por su propia esencia, los docentes debemos añadir nuevas herramientas para direccionar la enseñanza, principalmente por la irrupción de un tipo de alumnado totalmente distinto al que no hasta mucho tiempo abundaba en los ámbitos universitarios.

Consciente de ello, hemos referenciado las saludables experiencias adquiridas a través de la propuesta de capacitación impulsada por la Facultad, las cuales –desde el lugar que ocupamos- se intentan desplegar en las cursadas respectivas.

Bibliografía

BCC. Documental “El precio de lo gratuito”. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=9CghMhaNdZI>

BERMUDEZ Susana (s/d) “Cultura escolar- Cultura mediática”. Apuntes para un encuentro. Documento de reflexión y perfeccionamiento para docentes. Programa Medios en la Escuela. Ministerio de Educación. Dirección General de Educación. Disponible en www.buenosaires.gov.ar.

BOTASSI, Carlos A. (Director) AA.VV, “Derecho Administrativo”. Editorial de la Universidad de La Plata. Año 2017. Tomo I.

Pág. 19/21.

BUSANICHE, Beatriz “¿De quién son tus ideas?”. TEDx Córdoba- 20 13. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=c-0tEw1i4s>.

CASSANY, Daniel. “De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición” en Revista Latinoamericana de lectura No.21. (2000).

CASTELLS, Manuel “La obsolescencia de la educación”. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=cJV8FNswt4s>.

DANNORITZER, Cosima (2011) Documental “Comprar, tirar, comprar”.

GARCÍA DE ENTERRÍA, Eduardo “La lengua de los derechos. La formación del Derecho Público europeo tras la Revolución Francesa”. Alianza Editorial. Año 1995.

LAZZATTI, Pablo “Jugarle a la cabeza: Una apuesta al aprendizaje lúdico y las neurociencias en la enseñanza del Derecho”. Revista Anales. Año III Extraordinario “La Enseñanza de derechos – Debates y Reflexiones”. Editorial La Ley. Año 2017. Pág. 359 y ss.

LUNA LOMBARDI, Raúl (2011), “Tuyo, mío, nuestro, común”. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Ministerio de Educación de la Nación.

MORDUCHOWICZ, Rosana (2001) “Los medios de comunicación y la educación: un binomio posible”. En revista Iberoamericana de Comunicación, N° 26, 2001, España, Disponible en <http://www.rieoei.org/rie26a05.htm>.

SERRES, Michel (2012) Capítulo “Escuela” de Pulgarcita, Disponible en <http://bit.ly/escuelaserres>.

REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS INTELECTUALES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO.

Mauro Fernando Leturia¹ Adrián Emir Gochicoa²

Introducción.

El desarrollo del presente trabajo girará en torno a las problemáticas existentes en la tutela efectiva de los Derechos Intelectuales, y la vinculación con el sistema educativo. Nos hemos propuesto centrar el análisis en las dificultades que presenta la enseñanza de estos derechos, especialmente en el ámbito universitario. Las reflexiones, en función del estado actual de su enseñanza y la bibliografía analizada, nos llevan a delinear los puntos principales de los Derechos Intelectuales, y en especial advertir las causas de las controversias y avanzar en la demostración de la íntima relación existente entre una deficiente formación universitaria en estas temáticas y su correlato con las fallas en su aplicación y en consecuencia en una deficiente tutela efectiva de los titulares de dichos derechos.

Las complejas disposiciones legales vigentes relativas a los distintos aspectos que comprenden los Derechos Intelectuales, generan dificultades para su enseñanza en el ámbito universitario.

Se parte de la necesidad de visibilizar como el sistema actual produce como resultado una enseñanza parcial y deficiente de los temas que comprenden los Derechos Intelectuales. Con lo cual comenzar a explorar, desde una perspectiva pedagógica cuestiones que nos sirvan como disparadores para realizar posteriormente un estudio profundo de cada una de las variables o cuestiones que se deriven de estas reflexiones. En general el tratamiento académico que se viene realizando de los Derechos Intelectuales, ha demostrado a lo largo del tiempo, su inutilidad, en principio puede advertirse la escasa formación y pocos conocimientos que se brinda a los estudiantes y futuros abogados, dado que dicho proceso de enseñanza no contempla las complejas exigencias académicas, sociales ni económicas, acordes a los cambios tecnológicos que en la temática se vienen produciendo, mostrando una rápida aceleración como proceso global. Por lo cual resulta de vital importancia demostrar los inconvenientes que presenta el sistema educativo actual y sus desventajas, además de proponer alternativas de mejoras a la estructura formativa propia del ámbito universitario.

Sin perjuicio de lo señalado, que solo constituye un aspecto de la compleja cuestión, por lo que no debe olvidarse que los “Derechos de Propiedad Intelectual” como conjunto normativo enfrentan otros desafíos más trascendentes, en este sentido resalto que en una sociedad como la argentina, puede observarse a diario que no se conocen estos Derechos o que en caso de que ello sí suceda, directamente no se los cumple o hasta pueden encontrarse resistencias consientes y expresas a su reconocimiento y aplicación, y que dicho fenómeno atraviesa todas las clases sociales, excediendo así a los habitantes individualmente considerados, ya que muchos de esos supuestos de no reconocimiento de derechos provienen de órganos estatales, (organismos públicos, judiciales, universidades, empresas). Por ello, creemos oportuno aprovechar este espacio para esbozar algunas ideas preliminares, sin olvidar que el marco resulta más general dado que desde la perspectiva de la “crisis del paradigma general del Derecho tradicional”, en este sentido la rama o área del ordenamiento jurídico constituida por los “Derechos de Propiedad Intelectual” no puede estar ajena a dicha crisis. Es decir, sí el Derecho tradicional, como regulador de conductas proveniente de órganos del Estado, se encuentra en crisis, por lógica los cuestionamientos generales podrán extender sus efectos a una parte de dicho conjunto. Lo cual, implica que, para un correcto análisis de estas problemáticas, no solo hay que tratarla en forma especial en función de sus particularidades sino también atender las problemáticas generales que presenta la enseñanza del Derecho como ciencia jurídica, y así avanzar en un proceso inductivo de lo particular a lo general, que como en todo momento de transición, no se encuentra claramente determinado.

Esto quiere decir que, la crisis de reconocimiento o efectiva tutela de los Derechos Intelectuales, se debe en parte, a la crisis que sufre la concepción del paradigma del Derecho tradicional, por lo cual las dificultades de la enseñanza del Derecho son trasladables también al campo de los Derechos Intelectuales. La enseñanza del ordenamiento jurídico, constituida por los “Derechos de Propiedad Intelectual y su efectivo conocimiento por parte de los estudiantes de derecho, implican una necesaria reflexión sobre el contenido y método de su enseñanza.

1-Profesor e investigador de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Titular y Profesor Adjunto de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Católica de La Plata. Profesor Adjunto de la Universidad del Este. E-mail: mfleturia@hotmail.com

2-Ayudante “ad honorem” Derecho Civil III, Cátedra 2 de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail:

Los presupuestos de la enseñanza: Contenido y método.

Se debe resaltar la capacidad de los seres humanos de aprehender el mundo que nos rodea, poseemos, como especie, una curiosidad única que nunca se detiene y sí bien podemos realizar esta actividad de distintas maneras, es decir en forma vulgar, filosófica o científica, es mediante la razón y la ciencia como resultado de un proceso metódico de investigación, la forma de obtener un conocimiento más preciso, detallado, completo, elaborado y verificable, que nos proporcione las herramientas más eficaces para resolver los problemas que se nos presentan, actuar en consecuencia y transformar nuestra realidad. Esto implica la exacerbación del sentido crítico, es decir del cuestionamiento constante de la realidad dada.

Desde lo básico puede señalarse que cuando se habla de conocimiento, hablamos de una relación dinámica entre un "Sujeto" (Estudiante de derecho) que conoce y un "Objeto" (Derechos Intelectuales) que es conocido por aquel. Este conocimiento puede calificarse de científico cuando es el resultado de la utilización de un método para conocer³. Por su parte, la enseñanza en general, y en particular la enseñanza del derecho, supone también un objeto o contenido y un método. En esa relación de conocimiento, que se da entre el estudiante de derecho y el Derecho como objeto de estudio, el Profesor universitario interviene necesariamente (O debería hacerlo) determinado por las particularidades del contenido que enseña (Que es el objeto de conocimiento a su vez del estudiante) y en base a un método, en este caso de enseñanza.

Nadie puede enseñar lo que no sabe, y nadie puede aprender si no quiere.

En lo que se refiere a la enseñanza el contenido de la misma, está definido en el ámbito universitario por planes de estudios, que se subdividen en materias las cuales a su vez en programas de estudio y de examen. La existencia de áreas de conocimiento del Derecho o de la Ciencia del Derecho, que se manifiesta en la existencia de materias curriculares, responde principalmente a fines pedagógicos y a la necesidad de organizar ese conocimiento en forma sistemática, facilitando en teoría su enseñanza y aprendizaje. De alguna manera la segmentación en materias, puede responder a las características propias y ahí su correlato, con las denominadas "ramas" del Derecho.

Frente a esto, la primera complicación que se presenta en cuanto al contenido de la enseñanza de los "Derechos Intelectuales" consiste en la necesidad de reconocimiento de su autonomía Académica o Científica. Podría entenderse que las dificultades para el reconocimiento de su autonomía científica pueden deberse a su fraccionamiento normativo, cuestión que entendemos no es esencial en cuanto a su abordaje académico ya que como objeto (de conocimiento y de enseñanza) presenta notas típicas o particulares que justifican su abordaje científico en forma sistemática, cuestión a desarrollar en el punto siguiente. Por último, vinculado a los Derechos Intelectuales como contenido de la enseñanza, no debe olvidarse la finalidad con la que se enseña, o bien el para qué se enseña. Claramente debe realizarse todos los esfuerzos para combatir la escasa formación que se brinda a los estudiantes y futuros abogados, en función de la importancia que estas temáticas tienen para el desarrollo individual y colectivo acorde a los cambios tecnológicos que en la temática se vienen produciendo.

En cuanto al método, en virtud de la experiencia propia de quienes escriben el presente, entendemos que tanto para su conocimiento y principalmente para su enseñanza, deberá principalmente evitarse la repetición sistemática de definiciones o conceptos, y dar prioridad a técnicas que fomenten la comprensión integral de los Derechos Intelectuales y de sus características principales en armonía con el ordenamiento jurídico. No escapa a nuestra comprensión que el problema del método de enseñanza, es común a toda la enseñanza del Derecho, y no solo a la enseñanza de los Derechos Intelectuales. Pero en este orden de ideas, claramente se descarta la mera exposición y repetición del contenido como método de enseñanza, con lo cual, debe resaltarse que el estudiante debe descartar la sola memorización del contenido o la acumulación lineal del mismo.

Concluyendo en este punto que el método más adecuado debe incluir un proceso dialéctico o principio filosófico rector, que permita unificar el acto de conocer con el acto de enseñar: El planteamiento una tesis y su sostenimiento (afirmación de una idea), su confrontación con una antítesis (negación de aquella idea), y el desarrollo de una conclusión o síntesis de ambas, la cual será un nuevo punto de partida. Ello puede efectivizarse en particular, para cada aspecto de los Derechos Intelectuales, mediante el método de enseñanza por "estudio de casos".

La combinación de este método permite sintetizar en un acto la enseñanza el conocimiento del derecho vigente con una problemática real aportada por la realidad. Planteamos el desarrollo de un "ida y vuelta" entre los profesores y los estudiantes, una interacción que permita, de manera ordenada y dinámica, el planteamiento de una idea o concepto normativo y su confrontación o negación con la realidad, para comprender el fenómeno jurídico en forma integral, todo ello a través del estudio de casos concretos.

De las particularidades de los Derechos Intelectuales y su influencia en su enseñanza.

Como se indicó, los "Derechos Intelectuales" presentan características propias y particulares, desde el punto de vista normativo, que exigen también una mayor dedicación para su estudio y enseñanza.

3-Bunge, Mario, La investigación científica, Siglo XXI Editores, 3ª ed., 2004

La creación de una “obra” resulta ser el objeto ideal sobre el que se construye la tutela legal. En función de su importancia y naturaleza, es que se fueron delineando las particularidades jurídicas que hacen a su protección. Pero también el ordenamiento jurídico establece límites y protege los intereses de terceras personas que pueden ser “objeto” total o parcial de una obra. Si bien los aspectos patrimoniales de los Derechos Intelectuales, reconocidos como exclusivos de una o varias personas, encuentran un límite temporal por el cual vencido el mismo, pierden sus efectos, y revierten a la sociedad toda, de forma que dichas obras pasan al dominio público conformando así parte del acervo cultural de la humanidad, ello no sucede con los aspectos morales, y la delimitación adecuada entre ambos aspectos y sus efectos y características, exigen estudios profundizados, que pocos profesionales del derecho poseen.

Existen fuertes diferencias y tensiones entre las visiones que los países tienen con relación al alcance y contenido que debe darse a los Derechos de Propiedad Intelectual, y como dichas discusiones están lejos de agotarse, por el momento que corresponde establecer al menos en forma preliminar los aspectos que conforman esta rama del Derecho. En momentos de crisis económicas o de cambios políticos e ideológicos, se vislumbra una escalada en la conflictividad relativa a esta temática, dada la existencia de colisiones o conflictos de los derechos en juego o de sus interpretaciones que deben necesariamente ser armonizadas.

Esta característica de continua evolución conflictiva que se observa en los Derechos de Propiedad Intelectual, es también fuente de alguna de sus dificultades a la hora de precisar su contenido, por lo cual desde un aspecto metodológico, entendemos que corresponde convenir conceptualmente sobre los temas o partes de los Derechos de Propiedad Intelectual como núcleo central o base, sin que ello implique agotar con rigor científico todos los aspectos que pueden ser incluidos en este campo, sino con la idea de establecer un marco de referencia, que sirva de guía para un adecuado tratamiento y así evitar confusiones.

Ahora bien, con el fin de especificar con claridad el alcance de la protección de los Derechos de Propiedad Intelectual y su delimitación en cuanto objeto de conocimiento y enseñanza, resulta muy ilustrativo tomar las categorías abarcadas por éstos, según un estudio realizado por la OCDE sobre prácticas y políticas actuales relativas a la Propiedad Intelectual, Transferencia de Tecnologías y Recursos Genéticos. Esta Organización especifica que: “las patentes, conciernen a los inventos mientras que, los diseños a las formas y configuraciones. Las marcas registradas, a las palabras o símbolos con los que se identifican el origen o patrocinio de productos o servicios. Los derechos de autor, se refieren a las obras literarias o artísticas y se extienden a los diseños de ingeniería, programas de cómputo y otras áreas que rebasan la esfera artística. La protección de las variedades de plantas, concede derechos exclusivos “sui-géneris”, sobre éstas variedades, con base a modelos predeterminados por los Convenios internacionales. El secreto comercial, protege la información confidencial (no publicada), sin requerir registro o formalidad alguna.” De acuerdo a la definición establecida por la OMPI⁴, “La propiedad intelectual comprende a toda creación del intelecto humano, resultando los Derechos de Propiedad Intelectual, los que protegen los intereses de los creadores al ofrecerles prerrogativas en relación a sus creaciones.”

Siguiendo esta conceptualización universalmente aceptada, deviene oportuno señalar que los Derechos de Propiedad Intelectual, comprenden las creaciones de la mente humana. Así incluyen “a las invenciones, las obras literarias y artísticas, los símbolos, los nombres, las imágenes y los dibujos y modelos utilizados en el comercio”.

Resulta por ende desde nuestra visión, acertada la categorización de los Derechos de Propiedad Intelectual formulada por la OMPI, que comprende en sentido amplio a la: Propiedad Industrial y los Derechos de Autor. La Propiedad Industrial, por su parte está integrada por las disposiciones normativas correspondientes a las invenciones o inventos, a las patentes, a los dibujos y modelos industriales e indicaciones geográficas de procedencia, Derechos de Obtentor⁵ y el Derecho Marcario.

Los Derechos de Autor, acorde a las disposiciones de la Ley de Propiedad Intelectual, se incluyen obras artísticas materiales, tales como esculturas y obras arquitectónicas como así también obras inmateriales de la más variada índole. Los Derechos de Autor, a su vez incluyen a las obras literarias y artísticas, tales como las novelas, los poemas y las obras de teatro, las películas, las obras musicales, las obras de arte plásticas, los dibujos, pinturas, las fotografías, esculturas, y los diseños arquitectónicos. Las regulaciones establecidas con relación a los Derechos de Autor, incluyen también a las que corresponden a los creadores o autores, a los artistas, intérpretes y ejecutantes sobre sus interpretaciones y ejecuciones, a los derechos de los productores de fonogramas sobre sus grabaciones y los derechos de los organismos de radiodifusión sobre sus programas de radio y de televisión, en su caso comprendiendo los aspectos morales y patrimoniales. No debiéndose olvidar que su particularidad permite que su regulación normativa sea abarcada por varios “ramas” del derecho, así por ejemplo derecho comercial, derecho penal, derecho civil, entre otras.

4-OMPI, Organización Mundial de la Propiedad Intelectual.

5-En este sentido, puede verse lo importante que resulta la protección de los Derechos de Propiedad Intelectual por ejemplo, en el campo de la producción de semillas y los efectos de contar con una adecuada legislación en el tema. Para ello puede consultarse la ponencia “Reflexiones y posibles efectos sobre el proyecto de ley de semillas”, de la Dra. Susana Tabieres y del Dr. Mauro Fernando Leturia

Así el concepto de “propiedad”, en el sentido de dominio⁶, utilizado desde la revolución francesa para caracterizar y justificar el establecimiento de un ordenamiento jurídico destinado a los Derechos Intelectuales, debe ser abandonado en la actualidad, cuando se refiere a los Derechos de Autor.

Corresponde establecer una fundamentación de los Derechos de Autor que responda a su esencia, naturaleza y sobre todo a su evolución, comprendiendo los fenómenos complejos que nos presentan las nuevas tecnologías y avances científicos y culturales. Esto implica, dar una consideración jurídica en el mismo plano tanto a su faz moral, como a la faz patrimonial, estableciendo una resignificación que tenga como centro, al “acto de creación”. Éste es su elemento justificante que debe ser el punto de partida lógico para comprender y analizar las múltiples y complejas problemáticas que se presentan, en función de los desafíos actuales en cada uno de distintos aspectos que refieren a las diferentes obras intelectuales. La utilización del concepto de propiedad como principal caracterizador de esta rama del derecho, proyecta indebidamente su influencia y conduce a conclusiones erróneas, cosificadoras, materialistas o preponderantemente económicas e individualistas que desvirtúan su naturaleza, o invisibilizan la importancia cultural y social para el desarrollo del país.

Y debe entenderse que también como se señaló, parte de los derechos de Autor forman parte de su personalidad misma si no de su intimidad. Desde el punto de vista del autor o creador, al dar a conocer su obra, exhibe una parte de su ser, de su intimidad, de su personalidad, su imaginación, de sus fantasías o recuerdos, de su inspiración, en fin, de todos o alguno de sus sentimientos, claramente nada de esto tiene que ver con la “propiedad”, por más amplia que sea la aplicación jurídica que se quiera hacer de dicho concepto.

La idea de “propiedad”, en el sentido individual de señorío o dominio sobre una cosa, se decidió establecer en la legislación francesa utilizar este concepto como justificación o caracterizador⁷. Esta situación, fue la que llevó a una asimilación o rápida asociación entre los “Derechos Intelectuales” y la “propiedad”, para que la arraigada tradición y conocimiento de este concepto contagie su fuerza y obligatoriedad. Así, la “propiedad” se constituyó, primero como fundamentación teórica y consecuentemente en forma práctica logró una aceptación y conocimiento de la población, como concepto caracterizador de los Derechos Intelectuales, que aparecieron como parte de un nuevo ordenamiento jurídico, que se presentaba a la consideración de la sociedad francesa de la época, para de alguna manera soslayar su antigua regulación como privilegio, ofreciéndolos ahora, caracterizados como un derecho de propiedad, cuya defensa general, era sin duda uno de los aspectos que más interesaban a los impulsores de aquella histórica revolución⁸.

Analizar las relaciones que existen o se presentan entre los Derechos de Autor, y otros derechos como los que surgen de la imagen de un ser humano o el alcance que debe darse a su intimidad, presenta particularidades especiales que demuestran fácilmente, lo alejado de estas cuestiones con el derecho de propiedad en el sentido de derecho de dominio, y mucho más si incorporamos también el tratamiento de cuestiones que suelen presentarse vinculadas con los conflictos, entre los derechos de los autores y los de sus modelos o musas o personas que intervienen en dichas obras, agravándose cuando dicha intervención ha sido involuntaria o mediante la afectación de la intimidad personal o de ámbitos privados de una persona⁹.

La problemática comprende varios tipos de obras intelectuales, básicamente debe centrarse en la existencia de los Derechos de Autor correspondientes a los fotógrafos, y la colisión de derechos que puede surgir cuando se trata de fotografías de seres humanos, agravándose cuando fueron obtenidas en contra de la voluntad de la persona o sin su consentimiento o invadiendo espacios o ámbitos de su vida privada. Pero esta situación que se presenta como un fenómeno material único, jurídicamente puede analizarse desde dos ópticas: por un lado, la planteada desde el reconocimiento de los Derechos de Autor correspondientes a los fotógrafos, y por el otro desde la existencia misma del derecho a la imagen y a la intimidad personal, dado que ya no sólo aparecen límites a los Derecho de Autor, sino como derechos humanos o personalísimos de las personas fotografiadas.

6-Según la décimo cuarta edición de Madrid del año 1914 del Diccionario de la Lengua Castellana de la Real Academia Española se define “Propiedad”: 1- Como dominio o derecho que tenemos sobre una cosa que nos pertenece, para usar y disponer de ella y reivindicarla libremente con exclusión de cualquiera otra persona. 2- Resultado del Dominio. 3- Cosa que es objeto del dominio, sobre todo si es inmueble o raíz. 4- Atributo o cualidad esencial de una persona o cosa. 7- Dominio de una cosa, considerado separadamente y en contraposición del usufructo.

Cien años después según la vigesimotercera edición publicada en el año 2014, la misma obra define a la “propiedad” como:

1. f. Derecho o facultad de poseer alguien algo y poder disponer de ello dentro de los límites legales.

2. f. Cosa que es objeto del dominio, sobre todo si es inmueble o raíz.

3. f. Atributo o cualidad esencial de alguien o algo.

<http://dle.rae.es/?id=UNs0WGg>

7-De allí, la conformación del concepto “Derechos de Propiedad Intelectual”, internacionalmente conocido y aceptado, tanto en la doctrina como en la legislación y jurisprudencia.

8-Sin quitar mérito a las ideas que impulsaron la revolución francesa, hay que señalar que sus principales promotores provenían de una burguesía preocupada por consolidar sus propiedades y derechos, frente al poder monárquico absolutista.

9-Para profundizar esta temática consultar la obra, “Derecho a la privacidad en facebook”, de Marcelo Pablo Fortín, 2016, Editorial Librería Editora Platense. La Plata, Argentina.

Reflexiones finales.

Parecería que una conclusión final debería responder los siguientes interrogantes:

¿Es adecuado y pertinente el tratamiento dado a la enseñanza de los Derechos Intelectuales en el ámbito Universitario? o ¿se brindó a los graduados los elementos y herramientas para enfrentar los desafíos y retos que exige la realidad laboral? O ¿Hasta qué punto son coherentes las exigencias que se desprenden del actual plan de estudios, con la enseñanza efectivamente impartida?

En tal sentido puede concluirse que actualmente se realiza una enseñanza segmentada de los Derechos Intelectuales, entre varias materias ubicadas en distintos años del plan de estudio (de los 2 vigentes), implicando una segmentación de su contenido y esencia, sin un estudio ni enseñanza en forma sistemática. A su vez, se toma como eje o esencia la conceptualización de los Derechos Intelectual como propiedad, cosificando el objeto de estudio. No existe una esquematización de los conocimientos sobre derechos intelectuales que responda a su esencia, naturaleza y sobre todo a su evolución, comprendiendo los fenómenos complejos que nos presentan las nuevas tecnologías y avances científicos y culturales. Esto implica, dar una consideración jurídica en el mismo plano tanto a su faz moral, como a la faz patrimonial, estableciendo una resignificación que tenga como centro, al “acto de creación”. Éste es su elemento justificante que debe ser el punto de partida lógico para comprender y analizar las múltiples y complejas problemáticas que se presentan, como para su estudio y enseñanza. La fragmentación del contenido de los Derechos Intelectuales dificulta el conocimiento y la enseñanza de la naturaleza que justifica esta disciplina jurídica, es decir del reconocimiento jurídico del “acto de creación”.

En el convencimiento de que la Universidad es el espacio educativo especialmente creado para la formación integral de los estudiantes, que permite la libertad de pensamiento, la creatividad, el escepticismo, la posibilidad de “deconstruir” viejos paradigmas para dar nacimiento a nuevas teorías alternativas, fomentar la investigación y la mejora constante de la realidad social, se estima que la esencia misma de la vida universitaria tiene como pilar la transmisión de conocimientos, mediante el proceso de “enseñanza-aprendizaje”, que debe ser continuamente objeto de estudio y reflexión. Si bien es cierto que la investigación en educación siempre está condicionada por la realidad en la que se realiza y que se pretende modificar, pero ello no debe desvirtuar la posibilidad de un análisis serio que aporte elementos valiosos para construir colectivamente una mejora en la formación de los futuros abogados.

En este sentido la Educación Superior debe adaptarse a las demandas de su sustrato social, y a los cambios estructurales como la masificación y heterogeneización de los estudiantes con lo cual debe actualizarse, modificarse, reflexionar sobre sus métodos y planificaciones, apuntando al desarrollo de habilidades, además de la enseñanza de los contenidos teóricos, aspirando a trabajar en función de una idea de formación continua. Es decir que, para garantizar la excelencia académica, la enseñanza debe ser entendida como un proceso integrado entre el aprendizaje de contenidos y habilidades, que se proyecte más allá de las aulas y del tiempo en que dura la carrera, por lo que no debe circunscribirse ni espacial ni temporalmente, sino que debe buscarse una Universidad abierta a la comunidad que responda a sus necesidades y desafíos.

El trabajo demuestra que resulta imperioso diseñar y aplicar alternativas, como la que se proponen a fin de brindar un adecuado tratamiento a la enseñanza de los Derechos de Propiedad Intelectual, para estar acorde a las exigencias actuales que exigen una mayor profesionalización, una formación integral con ampliación de las bases de conocimientos, que debe exceder a los contenidos teóricos para avanzar en el desarrollo de habilidades fundamentales para los futuros profesionales.

Resulta de gran importancia dotar de sistemática y de una metodología especializada que comprenda las particularidades de las distintas áreas que conforman los Derechos Intelectuales, con una adecuada articulación entre los Derechos de Autor y la Propiedad Industrial, campo que a su vez está integrado por el Derecho Marcario, las Patentes de invención, los diseños y modelos industriales, en su concepción más amplia y dinámica que involucra entre otros a las nuevas tecnologías objeto de patentabilidad y la protección jurídico-económica, de todos aquellos bienes en permanente evolución que son abarcados o están integrados por derechos de Propiedad Intelectual. Esto debe llevar a readecuar los contenidos de los programas de las materias relacionadas, a fin de contemplar la enseñanza de los contenidos en forma sistematizada y ordenada que posibilite una adecuada comprensión, de la temática en forma completa.

Para ello resulta indispensable la incorporación al plan de estudios de una materia dedicada exclusivamente a los diversos aspectos que comprenden los Derechos Intelectuales, que sistematice en su programa la naturaleza compleja de los mismos, sus particularices y la relación o interconexión entre ellos, además de sus alcances y efectos, tanto en el orden nacional como internacional.

Desde el punto de vista metodológico dicha Materia, debe prestar especial atención al aspecto pedagógico, por ello debe adoptarse para el dictado de la misma, el método de enseñanza por “estudio de casos”, que parece el más conveniente de acuerdo a los contenidos y particularidades de éste campo del Derecho, ya que sumado a las ventajas que presenta la aplicación de este método de aprendizaje para la formación integral de los futuros abogados, se logrará mediante su implementación, un acercamiento a la realidad mostrando sus particularidades concretas. Como docentes, también generará o nos llevará a replantear nuestras estrategias y mantener constantemente actualizada la oferta que les brindamos a los estudiantes. El principio rector del método dialéctico para la comprensión del conocimiento, como se indicó permite unificar el acto de conocer con el acto de enseñar. Con lo cual, además de procurar mejorar la situación actual que presenta la

enseñanza de los Derechos de Propiedad Intelectuales, en cuanto a los contenidos en sí mismos, también se aspira a que la formación de los futuros abogados contemple el desarrollo de habilidades y tienda a mejorar sus aptitudes personales, como la cooperación, el trabajo en grupo, el liderazgo, la solidaridad, la expresión escrita y oral de ideas, el ejercicio de la argumentación lógica, y la pérdida del miedo escénico o a expresarse en público. Esto implica una necesaria fusión entre los contenidos curriculares y la metodología dispuesta para enseñarlos, ya que la enseñanza de habilidades en forma conjunta con los contenidos teóricos, genera un círculo virtuoso que se retroalimenta, mejorando a su vez las habilidades en general y los conocimientos específicos en particular. Claro ésta, que como propuesta metodológica, para la enseñanza de la materia relativa a los Derechos Intelectuales, la elección del “método de casos”, que se recomienda requiere un esfuerzo adicional, ya que se trata de un metodología activa, que exige una especial preparación pedagógica del docente, flexibilidad, amplitud de criterio, creatividad, habilidad en el manejo de grupos, buena comunicación y sobre todo una decidida intención de aspirar a una formación integral de los estudiantes y no solo de los aspectos parciales que corresponden a su materia, en fin vocación docente. Debe generarse un ambiente académico que permita que las experiencias docentes trasciendan más allá del aula, que combata en forma efectiva la distancia entre la educación brindada y la realidad laboral que enfrentaran los futuros abogados. Requiere del docente mayor planificación, diseño y elaboración, además de una actualización constante, la reflexión y revisión de las técnicas y recursos didácticas, dado que no existen dos grupos de estudiantes iguales, y el desarrollo de estrategias que faciliten el aprendizaje.

Para finalizar, así se logrará una formación completa e integral con relación al campo de los Derechos de Propiedad Intelectual, en los futuros abogados que con sus conocimientos y práctica se desarrollaran exitosamente tanto en el ámbito local como en el extranjero.

Bibliografía

Bondarenko P. Natalia, “El concepto de teoría: de las teorías interdisciplinarias a las transdisciplinarias” Revista Teoría y Didáctica de la Ciencias Sociales. Venezuela-2009.

Fenstermacher, Gary D. “Tres Aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la enseñanza”

Camilloni, Alicia “Las apreciaciones personales del profesor”.

De Jesús, María Inés- Mendez Raizabel- Andrade Raiza- Martínez Rodrigo, “Didáctica: Docencia y método. Una visión comparada entre la universidad tradicional y la multiversidad compleja” Revista Teoría y Didáctica de la Ciencias Sociales. Venezuela-2009.

Didou Aupetit Sylvie, “La Internacionalización de la Educación superior en America Latina: oportunidades y desafíos”, Conferencia dictada 21 de agosto de 2007, publicada por la Universidad Nacional de Cordoba.

Felman, Daniel- Palamidessi Mariano “Programa de la Enseñanza” - Universidad Nacional de General Sarmiento- 2000.-

Haladyna, Thomas M.-Haladyna Ronald- Soto César Merino “Preparación de preguntas de opciones múltiples para medir el aprendizaje de los estudiantes”. Revista Iberoamericana de Educación.

Hervás Avilés, Rosa María- Miralles Martínez Pedro “La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia”. Universidad de Murcia-MIDE, Pub. Educar en el 2000.

Márquez Alurralde, Máximo “Regimen del Dominio Inmaterial” - Ed. La Ley 1993.

Lee Shulman, “Conocimiento y Enseñanza”.

Carles Monereo, “La Formación del Profesorado”.

Camilloni Alicia R.W., “Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior”.

CEPAL “La industria farmacéutica: desarrollo histórico y posibilidades futuras” Estudios e informes Nro. 65. 1997.

CEPAL “La transformación industrial en los 90: un proceso con final abierto” Documento de trabajo Nro. 68. 1998.

Genoud, José “La ley de patentes. Análisis de su texto y la reglamentación del GATT” Documento de trabajo. Senado de la Nación. 1993.

Ghersi, Carlos Alberto, Obligaciones civiles y Comerciales, 2º Ed. Astrea, Buenos Aires, 2005.

Leturia Mauro Fernando. “Problemáticas de la enseñanza de los Derechos de propiedad Intelectual en el ámbito de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.” Publicado en el año 2013 en:

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/36070/Documento_completo.%20Mauro%20Leturia..pdf?sequence=1

Leturia Mauro Fernando. 2014. “Crónica sobre Propiedad Intelectual en Argentina en el año 2013” Publicada en el Anuario de Propiedad Intelectual ASEDA 2013. Editorial Reus. Madrid, España.

Leturia Mauro Fernando. 2014. “Reflexiones sobre los Derechos Intelectuales”, publicado en la Revista “Temas de Derecho Económico-Enfoque Nacional e Internacional” Tribunales Ediciones.

Leturia Mauro Fernando. 2015. “Breves consideraciones sobre el “acto de creación”. Anuario de Propiedad Intelectual ASEDA 2014. Editorial Reus. Madrid-España.

Leturia Mauro Fernando. 2016 “Protección Penal de los Derechos Intelectuales en Argentina”. Anuario de Propiedad Intelectual ASEDA. Editorial Reus, Madrid- España.

Lipszyc, Delia- VILLALVA, Carlos A., “El autor menor de edad” ED. LA LEY 2007-C, 797.

Llambias, Jorge J. “Tratado de Derecho Civil, 20 Ed. Abeledo Perrot- Lexis Nexis, Buenos Aires 2003.-

Rogel Vide, Carlos y Serrano Gómez, Eduardo "Manual de Derecho de Autor" Ed. Reus, España.
Spota, Alberto Gaspar "Instituciones de Derecho Civil. Contratos". Depalma, Buenos Aires, 1979.
Tabieres Susana - LETURIA, Mauro Fernando. "Derechos de propiedad Intelectual. Análisis sobre su naturaleza, aplicación y efectos", Ed. Librería Editora Platense, La Plata- Buenos Aires 2014.
Tabieres Susana – Leturia Mauro Fernando "Reflexiones y posibles efectos sobre el proyecto de ley de semillas", presentado III Congreso Internacional de agrobiotecnología y Propiedad Intelectual- Rosario 2012
Wasserman Selma- "El estudio de casos como método de enseñanza". Amorrortu Editores- 1994- Teachers Collage Press, Columbia University.
Zabalza, M.A. "La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas" Madrid, Ed. Nancea 2002.

SOBRE LA ENSEÑANZA MODERNA DESDE EL DERECHO ROMANO

Gastón L. Medina

Resumen

Las consideraciones críticas sobre la enseñanza moderna y actual del Derecho Romano, vertidas en el presente trabajo, pueden ser aplicadas al estudio del Derecho en general, toda vez que la problemática que se atribuye al modo o forma de conocimiento del fenómeno jurídico es, en rigor de verdad, un asunto de conciencia jurídica. Como signo inconfundible de decadencia cultural, el racionalismo ha alcanzado tal nivel de consagración en la historia de la educación general en Occidente, que se ha convertido más que en método de estudio, en forma de pensamiento; en el modo como nuestra conciencia se expresa, desea, cree, siente y valora. El presente estudio, tratará de sentar algún indicio o sospecha, sobre la necesidad de un cambio de paradigma en torno al método dialéctico racionalista aplicado en la enseñanza del Derecho Romano, que conlleve el alejamiento insoslayable de esa forma de pensar la realidad basada en los silogismos de la pura razón, so riesgo de perder el último resabio de antigüedad, y con ello, quizá, el último aliento de humanidad.

Palabras clave: estudio, método, derecho romano.

Prólogo personal

Debo confesar, previo a todo, que las presentes líneas que auto-preludio, carecen con seguridad del apoyo de mis colegas más cercanos, y con no menos certeza, de la complicidad del colectivo docente en general. La presente constituye una prieta crítica que nos toca de cerca y pone de manifiesto nuestra propia incompetencia, frente a las exigencias y el nivel de compromiso que implica un cambio necesario en el método de enseñanza en general y, en lo que nos atañe, en el impartido a nivel universitario. Es que somos parte del sistema, colaboradores entrañables del mismo, pero, asimismo, somos víctimas al igual que los destinatarios últimos de sus frutos, los estudiantes. Y ello, toda vez que el racionalismo ha alcanzado tal nivel de consagración en la historia de la educación general que se ha convertido más que en método de estudio, en forma de pensamiento, en el modo como nuestra conciencia se expresa, desea, cree, siente, valora.

Sentado ello, debo –asimismo– confesar que el presente trabajo no goza de la sistematicidad ni del rigor científico esperados, siendo con seguridad, el resultado de una profunda intuición personal que se me ha manifestado como una obsesión desde hace algunos años cuando me inicié en la práctica docente universitaria como profesor de Derecho Romano: Es la idea de que la educación racionalista, al servicio de la moral mercantilista moderna, resulta contraria a la felicidad de los hombres, al desarrollo pleno de sus fuerzas físicas y espirituales.

Así, el presente trabajo de prospección, tratará de sentar algún indicio, alguna sospecha, sobre la necesidad de un cambio de paradigma en torno al método dialéctico racionalista de enseñanza, lo cual supone previamente, un insoslayable cambio cultural.

Fin y método de la educación moderna:

Si concurriéramos en la actualidad a cualquier clase, de cualquier materia, en cualquier universidad de esta parte del orbe, seríamos testigos de la misma escena: Entre los actores, encontraríamos a un docente y varios alumnos que forman un mismo grado o nivel de aprendizaje. El sistema, sin dudas, será el “simultáneo”, caracterizado por la enseñanza sincrónica; donde los alumnos incorporan al unísono un mismo contenido. La uniformidad del conocimiento es una de las herramientas centrales de este método, cuyo origen se remonta al siglo XVII, con Comenius y su “Didáctica Magna”, y su consagración al siglo XIX, desarrollándose con eficacia admirable desde entonces hasta la actualidad. Un mismo maestro, equivale a un mismo libro. De modo tal, que la finalidad ulterior de los sistemas educativos modernos, que nos es otra, que la formación de ciudadanos, es decir, de sujetos con la capacidad intelectual y moral para vivir en la sociedad burguesa capitalista -conciencia ciudadana-, quedará eficazmente asegurada mediante el control de los contenidos curriculares. Dicho control sustancial -de contenidos- también se ha dado, de modo no menos intenso, en un aspecto formal, en los niveles de la educación primaria y secundaria, mediante la incorporación de reglas de conducta, de hábitos, por cierto, burgueses. En este sentido, las reglas sistematizadas por Jean Baptiste La Salle (1651-1719) precursor del método, son reglas de conducta,

1- Profesor ordinario de Derecho Romano en la Cátedra III de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: medina_gaston@yahoo.com.ar

más que contenido de conocimiento, lo cual pone de manifiesto la genuina utilidad buscada en la educación: Ser un eficaz instrumento de disciplinamiento colectivo, disuasivo subrepticio, canalizador de los proyectos particulares hacia el Ser social o interés general. Hete aquí, la realización de los preceptos de la única revolución cultural, la burguesa, que implicó cambios paradigmáticos a nivel científico e industrial. Lamentablemente, el sistema de enseñanza mutua, ideado por el genio Pestalozzi (1746-1804) y sistematizado por Bell y Lancáster y, más tarde, reformado por Herbart (1776-1881) bajo el nombre “Método global”, ha quedado en el olvido. Yace sepultado en las sombras de la simultaneidad propuesta por Comenio un siglo antes y, ahora, universalmente consolidada, aunque, desgraciadamente, al servicio de intereses económicos más que sociales o culturales. A diferencia de éste, aquel método maestro -el mutuo- sí constituía un arte, más que una técnica. En él, la relación de autoridad se desarrollaba en forma espontánea y natural mediante la articulación colectiva y recíproca de los aprendices. El propio Pestalozzi definió a la enseñanza como “el arte de tender la mano a esa tendencia natural hacia su propio desarrollo (...) de poner en relación y en armonía las impresiones que han de grabarse en el niño en la graduación precisa del desarrollo de sus fuerzas” (...), es decir, “lo que conviene a cada edad del niño” (Pestalozzi, Johann H, 1927:34). Todo lo cual, coloca al maestro en el ejercicio de un rol social de vital importancia para el mantenimiento del Estado, desde sus mismas bases, siendo su función en el sistema educativo nacional, la de formar la conciencia ciudadana desde la más temprana edad escolar. Durkheim, bien lo expresa al definir a la educación como una socialización metódica de las jóvenes generaciones, a cargo de las adultas y al preguntarse “de qué puede servir imaginar una educación que sería mortal para la sociedad que la pusiera en práctica?” (Durkheim, Émile. 1997:127).

Volviendo la mirada a aquella cotidiana escena universitaria con la cual comenzamos, la disposición de los agentes nos dice demasiado sobre el fin práctico enunciado y que hemos atribuido a ese método moderno. Así, los “a-lumnos”, de la clase reciben los rayos del saber de su astro central: El docente. Será este “Sol” quien, dispuesto al frente de la escena ilumina en forma radial a aquellos con conocimientos pretendidamente absolutos. Existe un ostensible uso de la autoridad del maestro, que excede la confianza en la veracidad de sus dichos, y se proyecta sobre una estructura jerárquica de poder, que autoriza una comparación entre el maestro y el Estado, y entre los alumnos y los súbditos de este. Ello condice con una sociedad jerarquizada, que exigirá a sus ciudadanos la asimilación de dicha realidad sin la menor conjetura en contrario. Esta disposición de los alumnos en el espacio áulico, es funcional al método simultáneo, toda vez que posibilita la centralización de la atención de ellos frente al docente y la sincronización del aprendizaje, siendo por consiguiente, funcional a sus fines.

En cuanto a la organización de la clase, habrá un aprovechamiento notable del tiempo, lo cual es coherente con la sobre-dimensión que la cultura moderna hace del mismo. Así, en el mundo de hoy, como en el del siglo XIX, el precio de casi todos los bienes del mercado son traducibles según el tiempo de trabajo que requiera producirlos. Asimismo, el simple transcurso del tiempo generará riqueza si se trata de inversiones financieras. Ello explica que el tiempo sea minuciosamente medido y apreciado. Pero no solo la jornada escolar es regulada, también lo es la distribución de los alumnos en el espacio áulico, todo ello como medio de conseguir el orden. De modo tal que, todo ello armonizado, se constituya en un eficaz instrumento de sometimiento mediante la inculcación de hábitos como el silencio, el orden y la disciplina, el trabajo obligatorio, la competición y, principalmente, la sumisión a los jefes-patronos o, lo que es igual, la docilidad o subordinación al capital. La comparación del hábitat áulico con la sociedad moderna resulta insoslayable. Crear buenos obreros, buenos ciudadanos, esa es la consigna. El método, la educación racionalista, aquella que se basa en la lógica y los principios de la razón, como aquel que enseña a producir lo mismo con menos esfuerzo. Por el contrario, aquel mutualismo fundamenta su relación de autoridad, en la ley humana y natural según la cual la mejor autoridad es la que vive internalizada en el grupo de estudiantes y se exteriorizada mediante el “auto-control” de los propios alumnos. La autoridad circula entre ellos, fluye, quienes participan más activamente en el proceso educativo. Lamentablemente, las bondades del sistema no fueron suficientes para convencer a la nueva sociedad industrial ni a su economía capitalista. Y, lo que podría creerse como propio de la educación primaria, también se desarrolla en los niveles secundarios y terciarios de enseñanza. Ello se advierte, al conocer los altos índices de afiliación en las carreras denominadas formales: Economía, Derecho, Medicina, Ingeniería. Carreras, por cierto, con un alto grado de funcionalidad al sistema y con un alto nivel de financiamiento por parte de los Estados.

Las características hasta aquí descritas, responden a condiciones seculares gestadas por los dos siglos precedentes al XIX, entre las que podemos señalar las siguientes:

Desde el aspecto político, en el siglo XIX ya ha triunfado la idea del progreso social mediante el cambio político y la educación del pueblo soberano -titular del poder político- en detrimento de la idea de autoridad divina como fuente de toda organización del poder en el mundo.

Por su parte, las tendencias de pensamiento vigentes durante este siglo, son consecuencia del movimiento iluminista desarrollado desde el siglo anterior, que se constituyó como un fenómeno integral fruto de la crisis de la cultura feudal.

Pero retomemos ahora la línea histórica emprendida.

La revolución de 1789, con la declaración de sus principios republicanos y liberales, y el empirismo sensible de Bacon, Rousseau, Voltaire, Newton y Locke, entre otros, respectivamente, son ejemplo claro de ello. Asimismo, mediante Newton se consolida la idea mecanicista de la naturaleza, bien recibida por la Iglesia de aquella época, por ser compatible con la existencia de Dios, ya que el reloj supone al relojero. Newton, por su parte, representa la síntesis entre dos corrientes antagónicas de pensamiento, el empirismo baconiano y el racionalismo cartesiano, pretendiendo ser la síntesis superadora

entre ambas, que ejercerá influencia sobre todo el siglo XIX.

Así, durante este siglo, el “nuevo hombre”, aquel “Ser” pensado y moldeado por la moral de mercado, para venir a reinar en la nueva era moderna, finalmente encontrará su prototipo: Un “Ser” racional, calculador, materialista y, por sobre todas las cosas, individualista y amante de la certeza. Un “Ser” preocupado en descifrar la estructura matemática, mecánica y causalista de la naturaleza, más que las necesidades de su espíritu. Pero faltaba todavía un logro mayor: la masificación de esa “mens” moderna, mediante una política educativa definida y caracterizada por un sentir laico y universal.

La educación habíase convertido en una cuestión de Estado, que ahora, sería la nueva superestructura política de autoridad, como fuera otrora -durante la Edad Media- la Iglesia, pero con la común condición, de ser ambas relaciones de autoridad ideadas sobre una ficción intelectual que Rousseau denominará “Pacto Social”. Nace así, la mayor abstracción moderna: El “Ser Social”. Elaborada sobre la base de la conciencia social y supraindividual que sólo podrá lograrse mediante una disciplina rigurosa aplicada en la escolarización popular y elemental. Sin embargo, como suele ocurrir, las políticas educativas quedarán subsumidas al desarrollo económico y al incremento de la riqueza durante todo el siglo en cuestión. Ello explica por qué el analfabetismo fue el caro precio que debió pagar la mayor potencia industrializada del siglo, Inglaterra, en donde la escuela fabril, no fue más que el cumplimiento de una pura formalidad impuesta por la ley de la sociedad industrial.

Asimismo, a partir del siglo XIX, se realizarán aquellos principios revolucionarios, que no son otros que los de la moral burguesa, y se intensificará su típico sistema de producción, el capitalismo, que ahondará las diferencias sociales y se alejará de la igualdad y justicia social proclamados por la revolución burguesa de la primera hora.

Hete aquí, las raíces históricas del programa social-pedagógico del siglo decimonono, cuyo fin último será crear hábitos de vida, un modo de vida, una forma de pensar y de conciencia, un sentir funcional al mantenimiento y conservación del Estado, a su sistema económico de producción y a su constitución político-social.

Finalmente, cabe señalar que dicho modelo sigue vigente, desarrollando sus fuerzas cada vez con mayor intensidad sobre el colectivo social, a través de esa peculiar de pensar basada en los silogismos de la pura razón.

Un proceso fatal

La enseñanza, considerada como proceso de socialización o facticidad social del individuo es, atento el actual estado de las cosas, un proceso fatal cuyo transitar por la persona, conlleva siempre una pérdida determinante. Si bien, el hombre, en ese derrotero educativo se adapta al “ethos” social de ciudadano, es decir, a un nuevo status y rol de hombre moderno, con derechos y deberes implícitos y explícitos, ello no borrará su sensación de orfandad o pérdida, de lo que adolecerá siempre. En qué consiste entontes esa ausencia, ese vacío.

Nos explicamos: Lo hayamos, creemos, en la ajenidad de conciencia a la que es sometido el hombre nuevo en el proceso institucionalizado de enseñanza y aprendizaje -modelo moderno-; en la separación, siempre temprana e inhumana, de su mente y su alma; en el extrañamiento de los profundos temores y deseos de su corazón; en el desconocimiento de su propia conciencia, es decir, de sí mismo.

Como si el hombre nuevo requiriese para su configuración suprema, desarraigarse de su propia naturaleza, de su propio “Ser”, para enlistarse en las filas del “Ser Social” y sus apetitos. Y así, desplacitado, camina el Hombre moderno por el mundo, errante y moribundo, entre la vida y la muerte, a medio morir... enajenado.

¡Cuántas cosas sagradas nos han sido arrancadas de nuestro puño apretado, desde que el hombre es Hombre! Hemos ganado algo, es cierto, seremos al final buenos ciudadanos y obreros; buenos estudiantes y padres de familia. Habremos logrado la coronación cultural de nuestro tiempo, es cierto, y sentiremos el tranquilo letargo que sucede al placer del deber cumplido, pero también el moribundo siente gran alivio, al morir luego de una cruenta y larga agonía, acostado de perder su cuerpo para siempre.

La enseñanza moderna, al servicio exclusivo de las exigencias del mercado, constituye un proceso fatal, en el que la angustia es el resultado insoslayable a causa de la desvinculación de nuestra mente con nuestra conciencia o, mejor dicho, con nuestra propia alma. Y así, como el miembro de una sociedad primitiva, que marca para siempre en su piel, las huellas de su pertenencia al grupo en condiciones de igualdad, el hombre civilizado, llevará en su memoria dura, los estigmas de aquella penosa y forzada muerte, dando lugar a la reducción artificial y coactiva de su sagrada conciencia, esto es, a la formación del inconsciente, como síntoma patológico de la ajenidad de conciencia impuesta por aquel advertido proceso de enseñanza basado en la razón pura. Y esto no significa, bajo ningún concepto, el rechazo absoluto e “in limine” de la utilidad de los saberes científicos, en relación al ámbito de aplicación de la realidad que les pertenezca, sino que, lo que en síntesis se critica, es la extralimitación de esa forma científica de conocimiento sobre otras esferas de la realidad, como por caso sobre nuestros sentimiento y valoraciones; sobre nuestra íntima conciencia; o sobre los ideales siempre presentes detrás de la formación y aplicación del Derecho. Y ese “inconsciente”, revela la fuerza incontrastable de la naturaleza. Como si el alma se resistiera con uñas y dientes, desde el interior de sus entrañas, a la propia muerte.

Me viene al final el recuerdo de una frase universal: “Conócete a ti mismo y conocerás a los dioses y al universo”².

2- Frase atribuida al poeta Píndaro que, según nos cuenta Comenius en su *Didáctica Magna*, figuraba grabada en oro sobre el gran pórtico de la puerta de entrada del templo de Apolo, en el Oráculo de Delfos.

Estudio y enseñanza del Derecho Romano:

Mi modesta experiencia docente al frente de cursos promocionales de Derecho Romano en distintas Universidades del país, me ha generado dudas razonables -que este trabajo pretende esclarecer (me)- sobre la presencia de un enemigo invisible de consecuencias nefastas en las jóvenes generaciones de estudiantes, quienes arrastran consigo, sin saberlo, siquiera sin sospecharlo, un vicio redhibitorio –oculto- de su conciencia. Un modo de ver y de apreciar la vida; una manera de pensar y, lo peor, de sentir y valorar la vida y el mundo. Me refiero al racionalismo como modo de conciencia burguesa en la modernidad. La derrota en la batalla contra dicho flagelo parece previsible, en cuanto advertimos que dicho vicio también nos afecta a nosotros, los docentes y, lo que es peor, con el mismo grado de inconsciencia; siendo lícito atribuir la presente confesión a un esporádico intervalo de lucidez. De modo tal, que la pretensa misión de alcanzar un cambio paradigmático en el modo de enseñar, de transmitir y aprehender conocimiento, exige, necesariamente y con carácter previo, una modificación en el modo de pensar y de sentir las cosas del mundo, esto es, una innovación a nivel de la matriz de conocimiento. En dicho desafío, me he valido de la iniciativa de enseñar los contenidos curriculares de la materia que enseño, Derecho Romano, desde el genuino sentir del pueblo romano, es decir, desde la “mens” del hombre antiguo. Desde esa óptica -que podríamos mal llamar “romántica”- no todo necesita ser explicado para tener sentido o tenerse por cierto, porque la verdad no se identifica con “lo” ciertamente conocido, sino con “lo” intuitivo, “lo” sentido, “lo” percibido, que será tomado como real, aunque no pueda ser cabalmente entendido por nuestro intelecto ni respete la ley de la causalidad; aunque en el fondo, ni siquiera pueda ser explicado, esto es, captado por el único, serio y válido canal de conocimiento actualmente aceptado: la razón. Así, conceptos tales como “energía”, “ritos”, “magia”, “espíritus”, “honor”, “manus”; “fides”, “plenitud”, “divinidad”, “conjuros”, “augurios”, “imperium”, etc, cobrarán existencia ontológica como objetos serios y necesarios de conocimiento; desempolvando sus gastadas vestiduras en el cajón de los recuerdos al que habían sido condenados por la cultura racionalista moderna. He encontrado en la materia que enseñé, la excusa adecuada y procedente para discurrir sobre dichos conceptos desde una óptica alejada del racionalismo y del positivismo científico modernos, y más allegada a lo que podría llamarse pensamiento mágico. No obstante resultar -sólo a primera vista- dichos términos tan extraños a la enseñanza del Derecho son, sin embargo, inherentes a la cultura antigua, y su estudio se erige en necesidad imperiosa, so riesgo de promocionar el curso sin beber del genuino sentir romano. El cambio propuesto, me embarcó en la ardua tarea de re-significación de varios conceptos e institutos jurídicos romanos, alejándome en muchos casos, del significado tradicional de conceptos, hechos y costumbres, seguidos por la moderna romanística. Así, por ejemplo, tuve que enseñarles que el verdadero sentido de los ritos jurídicos empleados por el derecho romano más antiguo, residía en una profunda creencia en la magia y sus efectos benefactores. Por caso, tuve que hacerles ver que la esencia del vínculo familiar (ad-gnatio) entre los integrantes de una misma “gens” o “clan” era de índole esencialmente religioso y consistía en la profesión de un culto doméstico (Sacra Privata) común, que implicaba compartir los mismos dioses ancestrales. Tuve, asimismo, que clarificarles la importancia del valor histórico de la familia romana, la idea de la familia perpetua e indivisible que obraba en su seno y que hoy es tan sólo un sórdido eco en el olvido. Les dije, también, que la relación de autoridad del sistema jurídico romano, de la ley romana -ya oral, ya escrita- se basaba en la natural y esperada eficacia coactiva que deriva de los entrañables lazos de familia, ya que los dioses familiares eran los ancestros (lares, manes, penates, genius); de modo que la regla social era cumplida con el espontáneo acatamiento como se respetan los consejos de los abuelos que las familias y los pueblos saben conservar como genuinos tesoros, para ser transmitidos en forma oral, de generación en generación. Asimismo, me vi en la necesidad de dejar en claro, que para el sentir del hombre antiguo, todo giraba en torno a una cosmovisión que integraba al Hombre, la tierra, los Dioses y el cielo (quaternum), en la que el primero tenía el deber sagrado de respetar en su obrar (labor improbus) la armonía y equilibrio existentes entre las partes del todo. Estado de plenitud que los romanos llamaban Paz (Pax). Que, tamaña belleza, era significada por el antiguo vocablo latino “Res” que al remitirse a la realidad como una unidad armónica, integradora, y en donde el equilibrio de las fuerzas se basa en el respeto de cada “parte” al “todo”, se erige como la más temprana y auténtica cosmovisión ecológica del mundo, hoy hecha sombra. Tuve que enseñarles, también, que la cultura moderna es contraria a esa cosmovisión, ya que en ella se enseña a explotar a la naturaleza, a dominarla, a someterla al servicio de las necesidades culturales del hombre que son, por cierto, tan volátiles, tan contingentes y cambiantes como las necesidades del mercado. Finalmente, les dije, que si de algo estaba seguro, era que en la modernidad el pacto de paz entre los Hombres y la Naturaleza estaba roto, y que dicho estado de cosas resultaba impensable de la cultura antigua. En este orden, lo expresa el maestro Alfredo Di Pietro al citar, en sus célebres trabajos “Iustissima Tellus” (1965) y “Homo Conditor” (1980), a Spengler “(...) El que cava y cultiva la tierra no pretende saquear la naturaleza, sino cambiarla. Plantar no significa tomar algo, sino producir algo. Pero al hacer esto, el hombre mismo se torna planta, es decir aldeano, arraigando en el suelo cultivado”. (Spengler O, 1951:110). Es este ideal agrícola en el que el poder se basa en el respeto de la naturaleza y la pequeñez de “lo humano”, aquello que también se repetirá en el ideal político, en relación al gobierno de la “civitas” y sus autoridades, respectivamente. Las palabras hablan por sí mismas en la cultura jurídica moderna y son claras en resaltar la actual contradicción con aquel sentir primitivo. Se habla así de “sujetos” y de “objetos”, en lugar de decir “personas” y “cosas”, como lo hacían los antiguos. El binomio “sujeto-objeto”, etimológicamente, se refiere a la situación de sujeción de “alguien” o “algo” a una autoridad externa que se impone de modo coactivo-reflexivo; no espontáneo ni naturalmente. Ambos, son términos modernos -no antiguos,- que suponen la sumisión de los hombres a la Ley y al Estado (Sub- iectus), y

de las cosas a los hombres (ob- iectus). Surge coherente -en este orden- hablar del individuo “al” servicios del “Ser” social, y de la naturaleza “al” servicio de la explotación “por” y “para” el Hombre. Aquella sagrada Pax romana, ha sido, a las luces, reemplazada por una relación de autoridad basada en la fuerza coactiva de la ley, vaya a saber uno al servicio de qué interés o finalidad. Di Pietro (1965), con la lengua poética que caracteriza su pluma, nos enseña cuan ajena resulta al hombre moderno esta concepción del mundo y de las cosas, al decirnos que: “(...) Es que hoy día el hombre ha perdido todo contacto con la Tierra, a la cual ha despreciado. Se ha encerrado en la Ciudad, pero esta Ciudad no tiene nada que ver con las fundadas por los romanos. Ya no son el receptáculo de los dioses ni están impregnados del sacro misterio de la labor humana dirigida al plano de lo divino. Por el contrario, son el resultado de las finanzas y del mercado” (Di Pietro, Alfredo, 1965: 17). Al final, lo que más me sorprende, es la reacción del alumnado al hablarle sobre la idea romana acerca del poder, la cual dista mucho de su denotación actual.

Los sistemas jurídicos modernos de tradición romanista, han tomado muchas nociones e ideas de la doctrina alemana de los siglos XVIII y XIX, muy influenciada por la teoría voluntarista y el individualismo iluminista. De modo tal que la idea romana de “poder” -luego de atravesar dicho filtro- ha llegado tergiversada a nuestros días, de mano por caso, de grandes juristas como Savigny, a quien expresamente siguió Vélez, en el antiguo y venerable Código Civil Argentino. La diferencia radica en que, para los romanos, el poder es la situación resultante de un rito, de un pase de magia ancestral; algo así, como un estado objetivo de conocimiento, en donde el verdadero “hacedor” son los dioses familiares, y el “autor” del rito, tan sólo un mero instrumento (médiu) de comunicación con aquellos. Por el contrario, la idea moderna de “poder”, atribuye éste a la capacidad de la voluntad u otras virtudes del sujeto, siendo esta una visión individualista/voluntarista acerca del poder. Para los romanos, el poder es algo objetivo, un estado (status) no dependiente del sujeto, sino que le es dado (derivado); constituyendo un estado óptimo de energía ritual activada mediante el rito; de fuerza benefactora; ininteligible pero sensible y real; de la que goza -aunque lo trascienda- por caso, el jefe de la familia (pater familias) en el ejercicio de su “potestas” dentro de la familia, o el mismo magistrado mayor, durante el ejercicio de su “imperium” en la República. Así, para la cosmovisión antigua, el poder configurará más que un beneficio para su actor, un deber supremo impuesto por el orden de la Tradición, cuya finalidad fundante, será el servicio al grupo o a la comunidad, según el grado o nivel de la estructura social en que se ejerza. Así, el rol de Pater (primero; jefe), será una “carga-deber”, antes que un “beneficio-poder”. El escenario descrito, representa una síntesis del estado actual de la cuestión y de los escollos innumerables que, en el ejercicio cotidiano de la docencia universitaria, debemos sortear los profesores y alumnos, so riesgo de la difusa pero siempre palpable sensación, de estar enseñando y aprendiendo otra materia.

Conclusión

Como siempre, guiado por una profunda intuición, creo que la enseñanza del genuino espíritu del derecho Romano, corre riesgo de perecimiento en un futuro no muy lejano. Todavía hoy, pende de un hilo, a través del incansable trabajo hermenéutico de grandes maestros, como Di Pietro y Di Pietro (h), Lázzaro, Ginés García, Ghirardi, Gavernet; Costa, Rinaldi, Alvarez, quienes desde sus cátedras y con su vasta experiencia, forman alumnos en el auténtico sentir romano. El futuro es, en el mejor de los casos, incierto. La enseñanza del derecho romano “modernizado”, en las diversas Universidades del país continúa su malogrado derrotero, moribundo, afectado por una patología degenerativa y crónica. Por fortuna, como ha dicho Jorge Luis Borges, todavía Roma es “aquel imperio que, a través de otras naciones y de otras lenguas, es todavía el Imperio”; y esta idea garantiza la posibilidad de un futuro distinto que represente un cambio de paradigma en el estudio y enseñanza de esta rama tan vasta y germinal de la ciencia jurídica universal que fue, es y será el Derecho Romano. Se erige así, como imperativo necesario, una nueva síntesis conceptual de la materia; una nueva comprensión global -cosmovisión- que tome como punto de partida y de llegada “lo colectivo” por sobre “lo individual”; “lo natural” por sobre “lo cultural”, lo “concreto” por sobre lo “abstracto”, lo “humano” por sobre todo aquello que no respete la regla “pro homine”; y, principalmente, la idea de “sagrado deber” por sobre la de “mundano poder”.

Bibliografía:

- BOURDIEU, PIERRE (1998). La esencia del neoliberalismo, Cambridge, Polity Press. BOURDIEU, PIERRE, (1988). Homo academicus, Cambridge, Polity Press.
- BOWEN, JAMES (1992). “La educación y la ilustración: La revolución conceptual”, EN Historia de educación occidental. Barcelona: Herder, T.III, 226-243.
- COMENIUS (1986). Didáctica Magna, Madrid: Akal.
- DUBY, GEORGE (1986). “La catedral, la ciudad, la escuela”, EN Europa en la Edad Media. Barcelona: Paidós.
- DI PIETRO, ALFREDO (1980). Homo Conditio, EN “La Ciudad”, Buenos Aires.
- DI PIETRO, ALFREDO (1965). Iustissima Tellus, EN Revista “Iustitia”, Buenos Aires.
- DURKHEIM, ÉMILE (1992). “La Iglesia primitiva y la enseñanza”, EN Historia de la educación y de la pedagogía. Madrid: La Piqueta.
- DURKHEIM, ÉMILE (1997). “La moral laica”, EN La educación moral, Buenos aires: Losada, 134-167.
- GRIMAL, PIERRE (2008). La civilización romana, Buenos Aires, Paidós.

HERBART, JOHANN FRIDRICH (1927). Bosquejo para un curso de pedagogía, Madrid: Ediciones de La Lectura.

HOBSBAWM, ERIC (1998). "Vista panorámica del siglo XX", EN Historia del siglo XX, Buenos Aires: Mondadori.

HOBSBAWM, ERIC (2007). Guerra y paz en el siglo XXI, Barcelona: Ed. Crítica.

KROTSCH, CARLOS Y OTROS (1993). Universidad y Sistemas productivos, Barcelona: Ed. Miño y Dávila.

LA SALLE, JEAN BAPTISTE (1720) La conducta de las escuelas cristianas, EN cuadernillo "Selección de fuentes a cargo de Leandro Stagno". Inédito.

LE GOFF, JACQUES (1986). "La función cultural", EN Mercaderes y banqueros en la Edad Media. Buenos Aires: Eudeba.

LE GOF, JACQUES (1969). La civilización del Occidente medieval. Barcelona: Juventud, pp. 214.

PESTALOZZI, JOHAN F (1835-1927). Cómo Gertrudis enseña a sus hijos, México: Porrúa, 1-26.

ROMANO, RUGGIERO (1981). "La crisis del siglo XIV", EN Los fundamentos del mundo moderno: Edad Media tardía, reforma, renacimiento. Madrid: Siglo XXI.

SPENGLER, OSWALD (1998). La Decadencia de Occidente, Madrid: Espasa libros. T.I.II.

DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO AGRARIO: REFLEXIONES SOBRE LA DINAMICIDAD DE SU OBJETO DE ESTUDIO

Marisa Adriana Miranda

Primera estación: dinamicidad del objeto de estudio del Derecho Agrario

Sabido es que el Derecho Agrario constituye una disciplina que cuenta con autonomía didáctica en nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Sin embargo, más allá de esta realidad palpable, la asignatura en cuestión posee una particularidad que, si bien constituye una característica que alcanza a todas las ramas del Derecho, lo cierto es que en esta área la situación se torna más acuciante, provocando interpelaciones dignas de reflexión en un ámbito como el presente. Nos referimos, concretamente, a la dinamicidad del objeto de estudio del Derecho Agrario, su inmanente compromiso con la referida autonomía didáctica y la eventualidad del diseño de pedagogía(s) específicas para abordarlo.

En el sentido de la autonomía didáctica, cabe tener presente que el derecho constituye un orden cuya unidad es intangible y sólo se admite su división en ramas a fin de obtener una mayor adecuación de sus disposiciones a determinadas formas de conductas orientadas en función de fines concretos y específicos. La regulación jurídica rige formas de comportamientos, cuyos propósitos inmediatos determinan modalidades propias del quehacer humano, que impone la conveniencia de regularlas mediante una compleja normatividad, a fin de que nada escape a su total integración. De manera que, el derecho en sí contiene (o, al menos aspira a contener) la totalidad de esas normas, pero a medida que la especialización técnica y científica aumenta, es más importante adentrarse en las trabazones que ligan las relaciones intersubjetivas en la comunidad.

Ahora bien, y siguiendo la preclara definición hecha hace casi medio siglo por Antonino Vivanco, el Derecho Agrario puede ser entendido como "el orden jurídico que rige las relaciones existentes entre los sujetos agrarios, con referencia a objetos agrarios y con el propósito de proteger los recursos naturales renovables, fomentar la producción agropecuaria y asegurar el bienestar de la comunidad rural"².

No obstante, cabe recordar que a esta concepción se le agregan otras, no menos valiosas. Arcángeli, por ejemplo, ha definido al Derecho Agrario como "el complejo de normas, sean de derecho privado o de derecho público, que regulan los sujetos, los bienes, los actos y las relaciones jurídicas pertenecientes a la agricultura"- entendiendo Romagnoli que es "el sistema de normas, tanto de derecho público como de derecho privado, en materia de personas, bienes, actividad, actos, derechos y relaciones atinentes a la agricultura".

Otras orientaciones procuran ver en esta disciplina al "derecho de la empresa agraria" (Maroi), o bien como dice Bassanelli al "derecho del empresario agrícola"³.

Para Carrozza el Derecho Agrario es "el complejo ordenado y sistematizado de los institutos típicos que regulan la materia agricultura sobre el fundamento del criterio biológico que lo distingue". Definiéndolo SaenzJarque como "el conjunto de normas que regulan cuanto se refiere a la propiedad y a la tenencia de la tierra, a la explotación y a la empresa agraria y al continuado cumplimiento de los fines de las mismas, mediante una adecuada y permanente acción de reforma-, todo ello en el ámbito de la ordenación del territorio y el objeto inmediato de la defensa del agricultor, la producción de alimentos vegetales y animales suficientes, a la estabilidad social, el desarrollo y mantenimiento del equilibrio ecológico, mediante la conservación de la naturaleza y el aprovechamiento racional de los recursos naturales renovables"⁴.

Resulta, sin embargo, indudable que los mencionados "interés de producir" y "finalidad económica" no podrán ser entendidos, hoy día, como violatorios de los principios de eticismo y solidaridad, presupuestos a la vez insoslayables del denominado Derecho Ambiental. En efecto, constituye una realidad innegable que las últimas décadas han trastocado la iusfilosofía jurídica imperante, imponiendo la necesidad de comprender los fenómenos sociales en cuanto desenvueltos en un ambiente dado. Así, desde esta nueva perspectiva, la apropiación de la naturaleza implica el manejo de procesos y conjuntos. Los recursos naturales no son entonces entendidos en cuanto elementos aislados, sino entidades siempre conectadas a otros componentes del espacio natural y a un conjunto de procesos globales.

1-Profesora Titular Ordinaria de Derecho Agrario (Cátedra II). Investigadora Independiente del CONICET con Sede de Trabajo en el Instituto de Cultura Jurídica-UNLP, dependencia de la cual es sub-directora y coordinadora del Área de Estudios Culturales de la Ciencia.

E-mail: mmiranda2804@gmail.com

2-Vivanco, Antonino C., Teoría de Derecho Agrario, T.I, Ediciones Librería Jurídica, La Plata, 1967, pág.192 y s.s.

3-Brebbia, Fernando P., Manual de Derecho Agrario, Astrea, Buenos Aires, 1992, pp.42 y ss.

4-Brebbia, Fernando P., op.cit., pp.45 y ss.

Precisamente, en este sentido se advierte una nueva complejización de la temática de la autonomía didáctica del Derecho Agrario, jaqueada, en la actualidad, por aquellas (acertadas) corrientes doctrinarias que apuntan a centrar lo agrario en la problemática agroambiental, a la cual se le aduna, asimismo, la cuestión agroalimentaria. En efecto, sostenemos aquí que un enfoque actual de nuestra rama jurídica impone la inclusión de lo agroambiental, en cuanto recepción ineludible de la problemática vinculada a la presión selectiva originada por las diversas actividades agrarias, y su repercusión en el entorno. Aunque también, y siguiendo la tesis del jurista español Alberto Ballarín Marcial, el objeto de estudio del Derecho Agrario debería hacerse cargo de lo agroalimentario -es decir, lo inclusivo de las producciones realizadas en invernaderos y granjas en cuanto sean de productos alimentarios- en cuanto comprensivo de un todo excedentario del fenómeno producto para llegar con su regulación hasta su distribución y consumos.

No obstante, cabe anticipar que el Derecho Agrario actual, tal la concepción que proponemos, es decir con su objeto de estudio eminentemente ampliado (abarcativo de lo agroambiental y agroalimentario) no debe considerarse -según el agrarista español Delgado de Miguel- como algo ajeno a la explotación familiar y al medio ambiente, antes bien todos ellos representan una unidad cuyo nexo lo constituye la producción, el mercado. En este sentido el fenómeno francés de las cadenas agroalimentarias, "les filieres", es bien significativo⁶. Como es sabido, a través de ellas el producto nacido de la explotación y a través de diferentes cadenas de tratamiento y comercio, llega hasta el consumidor de acuerdo con el precio y las condiciones que fijan la oferta y la demanda y según las necesidades del mercado.

De ahí que las ramas en las que suele separarse la producción rural (agricultura, ganadería, forestación y pesca) meriten ser repensadas, reformuladas y reubicadas bajo esos nuevos paradigmas. En este sentido, y concentrándonos en la relación inmanente de lo agrario con los recursos naturales (es decir, aquellos bienes que proporciona la naturaleza y que sirven al hombre para satisfacer sus necesidades materiales o estéticas) consideramos en estas líneas que todos ellos deben ser custodiados desde la perspectiva de su agotabilidad. De manera que, los recursos naturales de directa vinculación con lo agrario, como lo son el suelo, el agua, la flora, la fauna y la atmósfera requieren de un tratamiento tuitivo gestionado desde el Derecho, siempre encuadrando en las exigencias constitucionales de sustentabilidad.

Asimismo, en el imprescindible aggiornamento del objeto de estudio del Derecho Agrario no debe ser desdeñada la inclusión del análisis jurídico de la moderna biotecnología agropecuaria, o agrobiotecnología, quizás como su aspecto más novedoso. Circunstancia ésta que involucra, claramente, nuevos cruces y desafíos excedentarios del Derecho de la Tierra, o Derecho de la Empresa, y que interpelan de manera directa al Derecho Ambiental y la problemática vinculada a la propiedad intelectual sobre agrobiotecnología.

En resumidas cuentas, resultan evidentes, y como lo advirtiera Adolfo Gelsi Bidart⁷, los impactos principales que sufre el Derecho Agrario actual en el plano del derecho positivo y en el de la elaboración académica derivan, en gran medida, de su aún no sólida unidad doctrinaria en el plano universal con respecto a algunos de sus conceptos, criterios e institutos básicos. Su peculiar "sensibilidad" a los problemas sociales y económicos y las variadas soluciones que a los mismos aportan los cambiantes enfoques según épocas y lugares contribuye a caracterizar mejor el panorama.

De esta manera, y lejos de suscribir las posturas que refieren la "desaparición" del Derecho Agrario en cuanto ámbito disciplinar dotado de autonomía, estimamos que el necesario replanteo de su (dinámico) objeto de estudio no habilita su interpretación como un reconocimiento (implícito o explícito) de la decadencia o del ocaso del Derecho Agrario. Y, menos aún, de su pérdida de autonomía didáctica, la que -según sostenemos- se halla fundada en razones epistemológicas y pragmáticas.

Segunda estación. La enseñanza del Derecho Agrario y los modelos pedagógicos establecidos

Nos ocuparemos ahora de plantear algunas líneas para incitar reflexiones en torno a la eventual necesidad de revisión de los métodos pedagógicos usualmente utilizados ante la presencia de una disciplina cuyo objeto de estudio está caracterizado, como vimos, por una particular dinamicidad. Tal el caso ya referenciado del Derecho Agrario. Ello, en el contexto del nuevo Plan de Estudios de la carrera de Abogacía, que nos impone redefinir el rol docente en la totalidad de sus estratos organizacionales, es decir, desde el de profesor titular hasta de los auxiliares a la docencia⁸.

Para ser un poco más precisos, deseamos reflexionar sobre la necesidad o conveniencia de reformulación de los tradicionales métodos de enseñanza-aprendizaje usados en las Ciencias Jurídicas al enfrentarnos con una realidad atípica, por cierto, como lo es la mencionada dinamicidad del objeto de estudio disciplinar. Ello, puesto que, en este contexto innovador, resulta fundamental poner en el tapete una serie de factores, como ser tipos de objetivos por satisfacer, economía de esfuerzos, participación personal del alumnado en lo que debe aprender, relaciones de los profesores con los estudiantes, régimen de orientación de los aprendizajes, entre otros⁹.

6-Delgado de Miguel, Juan Francisco, Estudios de Derecho Agrario, Editorial Montecorvo S.A., Madrid, 1993.

7-Gelsi Bidart, Adolfo, "¿Futuro del Derecho Agrario?", Revista Argentina de Derecho Agrario y Comparado, Instituto Argentino de Derecho Agrario, Rosario, septiembre de 1994, pp.5 y ss.

8-Sobre el particular, invitamos a la lectura de diversos artículos publicados en el N° III Extraordinario de los Anales, en particular, el trabajo: González, Manuela: "Los desafíos de profesores, profesoras y estudiantes frente al nuevo Plan de Estudios", en Anales. Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata, N° III Extraordinario (La enseñanza del Derecho. Debates y reflexiones", Thompson Reuters, La Ley, Buenos Aires, 2017, pp. 101-117.

9-Lafourcade, Pedro D., Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior, Kapelus, Buenos Aires, 1987, pp.99 y ss.

Así, si bien el Plan de Estudios actual ha mantenido la localización del Derecho Agrario en el cuarto año de la carrera, se redujo su dictado a trimestral en lugar de cuatrimestral como lo era hasta el presente. Esto implica una mayor concentración temática que influye en una focalización particular sobre aspectos centrales de la asignatura; siempre, eso sí, con el objetivo cierto de procurar la internalización de los principios finalísticos de nuestra disciplina, y a partir de allí, impulsar el conocimiento, comprensión, análisis y aplicación de las diversas normas y postulados que la sustentan.

Dicho esto, corresponde concentrarnos en algunas de las estrategias pedagógicas más usuales, y evaluarlas a partir del mencionado aggiornamiento del objeto del Derecho Agrario, así como de las necesidades expresadas en los fundamentos del nuevo Plan de Estudios.

En general, se puede afirmar cierta ineficacia del desarrollo oral, clase por clase, de todos y cada uno de los temas que figuran en el programa de estudios. En efecto, el profesor conoce con suficiencia las áreas de su disciplina que requieren de su intervención personal y cuáles pueden ser resueltas por el alumno sin mayores dificultades. Entonces, nos preguntamos respecto a la conveniencia o no -y, en su caso, en qué ocasiones- del empleo del método de conferencia o comunicación oral. Este método puede resultar útil en la presentación del esquema general de la unidad de aprendizaje que se haya elaborado, en la indicación de los modos de trabajo más recomendables para satisfacer los múltiples objetivos acordados, en el esclarecimiento de ciertas estructuras conceptuales que resultan difíciles de asimilar sin una clara explicación oral, integración de temáticas previamente discutidas, enriquecimiento de informaciones de difícil obtención por parte de los alumnos, presentación de algún aporte original emergente de investigaciones personales y para el mantenimiento e intensificación del nivel motivacional de los alumnos respecto del tratamiento de las temáticas y problemas específicos del área. En él, la comunicación predominante es de una sola vía (docente-alumno); resultando casi inexistente la interacción alumno-alumno y docente-contenidos. Esta circunstancia repercute en una marcada imposibilidad de controlar la retroalimentación (feedback). Pese a lo cual, consideramos que su empleo resulta ser muy conveniente en situaciones puntuales.

Por otro lado, un método bastante utilizado en nuestras áreas consiste en la exposición continuada de los alumnos, interviniendo los docentes de manera excepcional, y tan sólo para formular alguna pregunta o remarcar conceptos. Como es dable advertir, en este método la comunicación predominante es de una sola vía, e inversa a la anterior, toda vez que se da en el sentido alumno-docente. Hay escasa interacción docente-alumno, y es casi inexistente la vía alumno-alumno; destacándose, sin embargo, que aquí sí se controla eficazmente la retroalimentación. Se suele sugerir su empleo para grupos pequeños o medianos y, en general, con el objeto de comprobar el nivel logrado en ciertos aprendizajes, reajustar la información adquirida y controlar las modalidades expositivas de los alumnos. Desde nuestro parecer, este método debe ser utilizado con mucha cautela por los docentes, evitando la postura de constituirse en simples espectadores de la forzada exposición de los estudiantes. De suceder esto, quedarían sobre sus espaldas dos grandes responsabilidades: Por una parte, proporcionar una disertación clara y ordenada, que denote ante el profesor un conocimiento acabado de la temática respectiva; y, por otra, procurar que sus compañeros aprendan lo que él está enseñando. De manera que consideramos que este método no es muy recomendable para ser aplicado como modalidad de enseñanza-aprendizaje, siendo de mayor utilidad en la faz evaluativa del proceso.

Respecto al método denominado grupos de discusión, podemos destacar la existencia en él de una fluida comunicación por múltiples vías (docente-alumno, alumno-docente, alumno-alumno), encontrando por ende una intensa red de interacciones y una acción implícita de retroalimentación. Los alumnos han elaborado los contenidos sugeridos por el docente, han hecho suyos sus propósitos y controlan sus medios. El profesor adopta el rol de observador y partícipe ocasional, a pedido del grupo, manejando los alumnos una serie de consignas que facilitan la dinámica del mismo. Propiciamos su empleo para facilitar la transferencia de informaciones ya logradas, encarar la resolución de un problema real, afrontar cuestiones que comprendan aspectos muy controvertidos, ejercitar a los alumnos en la formulación de pronósticos, puntos de vista e hipótesis, y evaluar la actuación y productividad logradas. Cabe, sin embargo, hacer la salvedad de que este método resulta conveniente para ser aplicado en grupos pequeños, considerando que es altamente beneficioso su empleo en nuestra asignatura, habiendo obtenido resultados muy favorables de su utilización en el abordaje de temáticas muy específicas y de gravitante actualidad. Existe, no obstante, una usual deformación patológica del mismo, que se advierte cuando el docente transforma sus clases en una verdadera polémica, en una discusión sin sentido y sin rumbo, en la cual nadie enseña, nadie aprende, nadie evalúa.

Por último, nos referiremos a la modalidad de estudio independiente. En ella se observa una importante interacción alumno-alumno, y, a la vez, alumno-hecho real o ficticio, o material bibliográfico. Los estudiantes deberán disponer de consignas bien claras sobre qué deben hacer y el docente intervendrá cuando se lo requiera, dándose la interacción con los medios (hecho-libro) a través de las constantes adaptaciones y reacciones de los sujetos a las características de aquellos. Su aplicación sugerida es para grupos pequeños y en la investigación de algún problema, el análisis sectorial de alguna temática de interés, y en la elaboración de cierto material. Sin embargo, para su empleo eficiente será menester que exista una infraestructura adecuada que posibilite el funcionamiento real de este modelo (bibliotecas, lugares de trabajo, etc.) y la debida capacitación en el logro de independencia y responsabilidad.

Conclusiones: hacia una integración coordinada de los métodos de enseñanza-aprendizaje

En consecuencia, y planteados los aspectos centrales a considerar en este trabajo, entendemos adecuado para el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho Agrario y, ante la dinamicidad de su objeto de estudio, el empleo coordinado de diversos métodos teniendo en consideración la temática concreta a desarrollar en cada encuentro, así como las características particulares del grupo. A partir de esta propuesta, se procura compatibilizar la necesidad real que determinadas cuestiones sean abordadas directamente por el docente, con la formación de grupos de discusión y organización de un debate dirigido, resultando en algunos casos de gran utilidad el estudio independiente. Sin embargo, y a su vez, todos estos métodos deben ser complementados con un fortalecimiento de los aspectos prácticos disciplinares, los que, según nuestro criterio, resultan excedentarios de la mera resolución de casos. En efecto, se propone aquí la inclusión de la ejercitación del/de la estudiante en la investigación científica, a partir del planteo de hipótesis y diseño de estrategias de investigación, teórica o empírica, redacción de contratos, solución de problemas agrarios, o la elaboración de algún proyecto legislativo que resuelva situaciones no previstas en la actual normativa, entre otros supuestos.

Así, y a partir de estas breves reflexiones disparadas ante el desafío pedagógico que implica el abordaje de una asignatura cuyo objeto de estudio es esencialmente dinámico, esperamos contribuir en algo al actualísimo debate respecto al fortalecimiento de la inescindible comunión entre teoría y praxis, hoy día normativizada en nuestro nuevo Plan de Estudio.

Bibliografía

AA.VV., Anales. Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata, N° III Extraordinario (La enseñanza del Derecho. Debates y reflexiones), Thompson Reuters, La Ley, Buenos Aires, 2017.

Ballarín Marcial, Alberto, Derecho Agrario, Editorial Revista de Derecho Privado, Madrid, 1965.

Brebbia, Fernando P., Manual de Derecho Agrario, Astrea, Buenos Aires, 1992.

Brebbia, Fernando P. y Malanos, Nancy L., Derecho Agrario, Astrea, Buenos Aires, 1997.

Delgado de Miguel, Juan Francisco, Estudios de Derecho Agrario, Editorial Montecorvo S.A., Madrid, 1993.

Gelsi Bidart, Adolfo, "¿Futuro del Derecho Agrario?", Revista Argentina de Derecho Agrario y Comparado, Instituto Argentino de Derecho Agrario, Rosario, septiembre de 1994, pág.5 y s.s.

González, Manuela, "Los desafíos de profesores, profesoras y estudiantes frente al nuevo Plan de Estudios", en Anales. Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata, N° III Extraordinario (La enseñanza del Derecho. Debates y reflexiones", Thompson Reuters, La Ley, Buenos Aires, 2017, pp. 101-117.

Lafourcade, Pedro D., Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior, Kapelusz, Buenos Aires, 1987, pág.99 y s.s.

Miranda, Marisa A., Los recursos naturales en el Derecho Agrario, Librería Editora Platense, La Plata, 1994.

Miranda, Marisa A., Temas agroambientales, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 1997.

Vivanco, Antonino C., Teoría de Derecho Agrario, T.I, Ediciones Librería Jurídica, La Plata, 1967.

LA ENSEÑANZA DEL ESTADO EN EL DERECHO CONSTITUCIONAL DESDE UNA PROPUESTA ESPIRALADA.

Leandro Panelo¹

El derecho constitucional, conforme a su objeto de estudio, pertenece al conjunto de disciplinas de las ciencias sociales; específicamente al campo de la ciencia jurídica. Tradicionalmente se ha considerado que el estudio del derecho constitucional está referido al abordaje de las constituciones (González Calderón 1975: 2) aunque, los autores contemporáneos (Bidart Campos; Quiroga Lavié; Badeni) entienden que la disciplina excede el estudio formal de las normas fundamentales. Dentro de este último enfoque, Germán Bidart Campos considera que “el derecho constitucional es aquel que estudia la estructura fundamental u organización política de la Nación, en lo referente al régimen de la libertad y al funcionamiento de los poderes públicos, dentro de las finalidades esenciales y progresivas del Estado” (Bidart Campos 1986:35).

A pesar de estas perspectivas, los programas de derecho constitucional siguieron secuenciando sus saberes a partir del método legislativo de la Constitución Nacional; o sea, en dos partes: dogmática y orgánica. En la primera son enunciados los principios, derechos y garantías que fundamentan el orden constitucional; en cambio en la parte orgánica se describe el funcionamiento y las atribuciones de los poderes constituidos.

En este sentido, el Estado ha sido uno de los saberes a enseñar clásicos de la asignatura. Así, la bibliografía específica durante la última centuria ha destinado capítulos enteros a este tema con la particularidad de referenciar su abordaje al análisis de los elementos del concepto de Max Weber² (territorio, población, poder, ordenamiento jurídico), encontrando una relación de continuidad epistemológica con la asignatura correlativa previa: Derecho Político³. Así, en un texto clásico de dicha materia, Carlos Fayt define al Estado como:

organización del poder político dentro de una comunidad nacional, mediante instituciones objetivas que declaran el derecho y lo sostienen, conservando el orden por medio de una dirección política y un cuadro administrativo diferenciado (Fayt 1993 :167).

El programa de estudio vigente de la asignatura derecho constitucional de la Cátedra 2 de la Facultad de Ciencias Jurídicas y sociales de la UNLP ha sido puesto en vigencia en marzo de 2016 luego que la cátedra tuviese un cambio en la dirección en la misma. Anteriormente, durante un breve lapso, la misma había adoptado una postura teórica en el abordaje del derecho constitucional denominada sistémica; devota de las corrientes estructural funcionalistas de las ciencias sociales⁴.

Esta última postura pensaba al sistema político como un sistema configurado por dos subsistemas en una interacción equilibrada: Estado y sociedad. En ese sentido ambos son esferas separadas que presentan una interdependencia de sus partes constitutivas a través de un ajuste recíproco de manera de que lo que ocurra en una repercute en la otra. Tanto sociedad como Estado cumplen una función que contribuyen al equilibrio del sistema. Esta perspectiva concibe que el Estado y su estructura no depende ni está determinado por alguna de las partes sino por el sistema en su conjunto.

Así, ese equilibrio dinámico se determina a partir de una red de comunicación entre ambos subsistemas a través de la cual se recibe la información proveniente del medio ambiente la cual es recibida e impulsará una respuesta que reorganizará el sistema. Así, por ejemplo, las autoridades producen normas (outputs) las cuales generan una respuesta de la sociedad (inputs) a la cual van dirigida que es comunicada nuevamente al sistema político cuya consecuencia será una nueva respuesta (outputs).

Lo hasta aquí esbozado muestra en la forma más sencilla el funcionamiento de un sistema político en su interacción con el entorno. Félix Loñ y Augusto Morello (2003:75 y 76), mayores exponentes vernáculos del estructural funcionalismo, ilustraron este proceso de la siguiente manera:

1-Adscripto de Derecho constitucional Cátedra 2 de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de la Plata. E-mail: leandropanelo@yahoo.com.ar

2- “Asociación de tipo institucional, que en el interior de un territorio ha tratado con éxito de monopolizar la coerción física legítima como instrumento de dominio, y reúne a dicho objeto los medios materiales de explotación en manos de sus directores pero habiendo expropiado para ello a todos los funcionarios de clase autónomos, que anteriormente dependían de aquellos por derecho propio, y colocándose así mismo en lugar de ellos en la cima suprema.”. (Weber, Max; Economía y Sociedad; Fondo de cultura Económica; Pág. 1060)

Véase Justo López, Mario; Manual de Derecho Político; Editorial Kapelusz; Buenos Aires; 1973.

Los principales exponentes de esta escuela han sido Robert Merton quien escribió Teoría y Estructura Sociales (2010; Fondo de Cultura Económica, México) y Talcott Parsons quien ha escrito el Sistema Social (1998; Alianza; Madrid), en lugar de ellos en la cima suprema.”. (Weber, Max; Economía y Sociedad; Fondo de cultura Económica; Pág. 1060)

3-Véase Justo López, Mario; Manual de Derecho Político; Editorial Kapelusz; Buenos Aires; 1973.

4-Los principales exponentes de esta escuela han sido Robert Merton quien escribió Teoría y Estructura Sociales (2010; Fondo de Cultura Económica, México) y Talcott Parsons quien ha escrito el Sistema Social (1998; Alianza; Madrid)

... puede observarse que el sistema político emite productos cuyo propósito es influir en el medio ambiente (sistema social) al que van dirigidos. El entorno reacciona ante el estímulo de los productos generando demandas y/o apoyos que constituyen datos objetivos de la realidad. Esos datos, a su vez, integran la información que tendrá que ser comunicada al sistema político para que este brinde la respuesta adecuada a las demanda o apoyos recibidos.

Adoptar este posicionamiento implica entender el Estado no solo como un centro emisor de normas sino, también, como un instrumento esencial para la convivencia ordenada ya que el mismo no puede ser presentado como opuesto a la sociedad ya que ambos integran un sistema.

Actualmente, la programación dispuesta por la cátedra ha adoptado implícitamente un criterio epistemológico diametralmente opuesto: el Derecho Constitucional de los Derechos Humanos. Esto último implica abandonar el viejo abordaje epistemológico de la parte dogmática de la constitución como el estudio de los derechos fundamentales del hombre y, a partir de la trascendencia que han tenido los Derechos Humanos sobre todo en el ámbito del Derecho internacional, abordar la comprensión de los mismos desde una óptica centrada en la descripción que hacen los instrumentos (tratados, convenciones, etc.) internacionales, las instituciones internacionales (ONU; OEA; CIDH, etc.) y la producción teórica del Derecho Internacional.

Adoptar este criterio coloca al derecho constitucional en un doble peligro: que se abandone la producción teórica de los derechos fundamentales siendo reemplazada, en términos de Irving Copy⁵, por una falacia de autoridad de las teorías internacionalistas; como que el análisis de la parte orgánica quederelegada a una mera descripción normativa y autónoma de la sección de derechos de las constituciones.

El cambio de criterio de la Cátedra ha hecho que en la selección de saberes a enseñar haya un predominio de derechos frente a los contenidos vinculados al Estado. Asimismo de la lectura del programa no surge una definición clara del mismo y, si se tomase, como tradicionalmente lo han hecho las cátedras de derecho constitucional en la UNLP, la conceptualización weberiana, sus elementos no parecieran aparecer explícitamente ni sistematizados en el programa de la asignatura. Así, por ejemplo, el elemento población aparece en la unidad n° 4 acerca de la declaración de derechos como "sujetos constitucionales" mientras que el elemento gobierno aparece nombrado a modo de introducción dentro de la unidad n° 12 de Poder Legislativo. Asimismo no se hace referencia al territorio ni a la legitimidad (coacción) del orden jurídico.

A partir de lo aquí expuesto el objetivo del presente trabajo es analizar al Estado como un contenido a enseñar de la asignatura Derecho Constitucional y a partir de allí poder realizar una propuesta para su enseñanza.

Necesidad de re-elaborar el Estado como contenido a enseñar.

El programa vigente de Derecho Constitucional presenta la particularidad de ordenar los saberes específicos como "conocimiento biblioteca" (Feldman; Palamidessi 2001: 32), o sea muestra una enumeración de datos, conceptos y teorías las cuales son presentadas a los estudiantes de un modo genérico preponderando la extensión del conocimiento ante la profundidad del mismo. Además, dicha propuesta ordena los contenidos en forma concéntrica ya que, de su lectura, se encuentra, una presentación inicial de un panorama amplio y simple de los saberes de la asignatura para, luego, ir retomando distintos aspectos con mayor detalle.

Esta situación infiere una situación pedagógica en la cual coloca a los estudiantes en meros receptores e saberes. El conocimiento está presentado como un cuerpo explícito que puede ser consultado en la bibliografía y/o expuesto por el profesor (Feldman; Palamidessi 2001: 20). En este sentido lo que importa es que el alumno pueda captar y retener cierto tipo de información, por ejemplo que los elementos del Estado son el territorio, el poder, el orden jurídico y la población sin importar cuál ha sido el proceso metodológico que conlleva dicha definición, en qué contexto sociopolítico fue formulada, etc.

En este sentido, cada sesión en la que trate el tema Estado el docente queda impelido a realizar una presentación tópica de datos que solo tienen una relación de contigüidad y que son presentados mediante términos más que como conceptos. El énfasis está puesto en nombrar correctamente el término aislado que en utilizar el conocimiento. La elaboración y/o problematización conceptual por parte de los estudiantes se encuentra negada; el saber se halla cerrado en sí mismo, pareciera una verdad incuestionable con un status en sí mismo y no como signifiante con referente (Edwards 1995: 150).

Este tipo de clases permite visualizar un paralelismo con el mundo subterráneo de la caverna platónica⁶. La exposición conceptual está presentada por un profesor que, a través de construcciones artificiales, pasa utensilios detrás de un biombo de los cuales sus estudiantes encadenados no hacen más que ver su sombra motivo por el cual no van a tener, como verdad, otra cosa más que el resplandor de dichos objetos.

5-La apelación a la autoridad según Copy consiste "en un sentimiento de respeto que siente la gente por las personas famosas, para ganar asentimiento a una conclusión" (Copy 1972: 91). En el presente caso los criterios expresados por los organismos e instrumentos internacionales serían indiscutibles por su sola auctoritas.

6-Platón; República, Libro VII, Ed. Gredos, Madrid 1992 (Traducción de C. Eggers Lan).

Poder resolver, aunque sea provisoriamente, este programa implica un ejercicio de volver a pensar la situación educativa (Freire; 2012). Para ello, en primer lugar resulta imprescindible tener presente la complejidad del contenido a enseñar (Estado) ya que, según se pregunta Andrés Malamud, “¿Qué tienen en común China, Estados Unidos, Francia, Australia (...)? La respuesta parece simple: los siete son Estados soberanos, reconocidos como tales por sus contrapartes y miembros de la ONU; y, sin embargo, la diferencia entre ellos son enormes” (Malamud; 2007:91).

Esto último nos obliga a considerar el carácter situacional de la producción de saberes en relación al Estado, o sea debemos preguntarnos si la definición producida por Max Weber (difundida en la Universidad de Munich en el período entre guerras⁷) resulta adecuado para la circulación o la reproducción del conocimiento en el Siglo XXI. Está clara la trascendencia y la actualidad de la definición weberiana pero podría tomarse otro aporte de su definición que es conceptualizar al Estado, ya no solo desde sus elementos, sino principalmente por uno de ellos que es la coerción física. El Estado desde esta óptica consistiría en “una organización política cuyos funcionarios reclaman con éxito para sí el monopolio legítimo de la fuerza en un territorio determinado” (Weber en Malamud 2007:85).

Evidentemente, recuperar este aspecto del saber, también, resulta, como han señalado Cols, Feenet y Basabe (2008:15), crítico en el sentido de que puede revivir la vieja tensión de teoría-práctica. En ese sentido, suele existir una demanda de los estudiantes de un mayor énfasis en la adquisición de herramientas prácticas pero entendemos que los docentes, sobre todo en el ámbito de la universidad, no pueden renunciar al aporte conceptual que realiza el campo disciplinar.

Una forma de resolver este inconveniente sería abandonar la enseñanza topográfica mencionada anteriormente y proponer una alternativa situacional, estructurada en torno a la presencia del sujeto. Por ello, como señala Edwards, una situación hace referencia a un conjunto de relaciones desde el sujeto, implicándolas en ellas. Es un conocimiento centrado en el punto de la intersección entre el mundo (compuesto por toda la gama de lo concreto, lo abstracto, lo inmediato y lo lejano) y la mujer o el hombre para el cual ese mundo es significativo (Edwards 1995: 166,167).

Tomar esta posición implica considerar a la enseñanza, en términos de Estela Cols, como “una acción situada”, esto es transcurre en un contexto histórico, social, cultural e institucional. Se inscribe en un tiempo, o, más precisamente quizás, en muchos tiempos a la vez: el tiempo del propio docente, el tiempo del grupo, el tiempo de la Facultad (Cols: 141). Como toda acción supone un sujeto que interviene en la realidad a partir de la organización de determinadas actividades para el logro de finalidades pedagógicas; la intencionalidad está en la base de las acciones del docente.

Entonces, desde una perspectiva situacional, el docente se ve obligado a abandonar la clase unidireccional para buscar estrategias que superen los problemas de la enseñanza tradicional. Para ello, entendemos, que sería necesario, como primer paso organizar los saberes a enseñar a partir de una secuencia espiralada con el objetivo no solo de avanzar en el grado de detalle o densidad informativa del contenido, sino buscar un aumento progresivo del valor conceptual, teórico o de formalización (Feldman 2001:40).

Para poder lograr esto último, antes de la sesión el docente debe brindar a los estudiantes la bibliografía a tratar en el encuentro con la debida antelación para que los mismos puedan leerla. Así, en el caso planteado, podría ofrecerse la lectura de “La política como vocación” de Max Weber, texto que ofrece la particularidad de que si bien trae en bagaje conceptual importante su lectura es amena en el sentido que es una conferencia.

Una vez en clase, el docente debe tener presente que el texto de Max Weber no se reduce a un conjunto ideas dispersas, sino que ellas se conjugan una a otra en un momento de profundos cambios sociales (Alemania 1917); la Primera Guerra Mundial estaba a punto de culminar poniendo en las narices alemanas la magnitud de la gran destrucción, las pérdidas humanas, la reconfiguración del mapa político europeo, etc. La transición de Alemania de una monarquía a una república, los intentos de la izquierda en participar de los hechos, una burguesía adormecida son los hechos que imperaban en el momento que Max Weber desarrolla su conferencia.

Una vez, al inicio de la clase, aclarado dicho contexto se proveerá una guía de lectura por la cual se interpele a los estudiantes acerca de los conceptos esenciales del texto, por ejemplo política (vocación y profesión); Estado; liderazgos carismáticos; las éticas de la convicción y de la responsabilidad. Esto último con la finalidad de partir de una síntesis que le permita al docente interpelar la profundidad de la lectura, la comprensión de los conceptos esenciales del texto, las inquietudes que haya despertado la lectura en los estudiantes, posibles errores, etc.

La idea del cuestionario no es generar solo una descomposición analítica del texto y, de esta forma, los estudiantes solo aborden partes del mismo sino que el contenido a enseñar requiere la interacción del alumno con la totalidad del texto a enseñar. En este sentido, las consignas son solo orientativas para que el objeto de lectura se aborde en su totalidad.

Luego, partiendo de la idea que las relaciones entre educador y educando son complejas, el docente deberá realizar un análisis de la producción realizada por los estudiantes: observar sus dificultades, demandas de comprensión de la lectura, etcétera. Este estadio resulta trascendental en el sentido de que puede surgir una situación rica de intercambio de opiniones acerca de las posibles interpretaciones que puede llegar a generar el texto, la interpelación que realicen los estudiantes frente a su bagaje cultural, la proliferación del lenguaje crítico; etcétera.

7-Ver La política como vocación en Weber, Max; El político y el científico; 1° Ed.; Buenos Aires; Prometeo; 2009.

Allí el docente tendrá que favorecer la discusión, hablar con los estudiantes y no caer en facilismos autoritarios mandones como “Weber no escribió ello”, “No leyeron” ni caer en la “licenciosidad o espontaneísmo”; creyendo que se están respetando las libertades (Freire 2009:108). El docente es autoritario cuando habla constantemente él y los estudiantes son la incidencia de la clase, habla desde la altura hacia abajo, convencida de la certeza y verdad de las palabras que expulsa. El sujeto crítico que debiera intentar formar el proceso de enseñanza y aprendizaje no aparece nunca.

Hablar con los estudiantes es una forma altamente positiva que la Universidad democrática debe dar (dentro de sus aulas, horarios de consulta, exámenes) y es indispensable para el desarrollo de una institución democrática. Nadie vive la democracia plenamente si es impedido de hablar, de tener voz, de desarrollar un discurso crítico pero ello no puede carecer de límites éticos al educador como al educando: “el de una voz irresponsable que miente sin ningún tipo de malestar ya que espera de la mentira un resultado favorable a los deseos y a los planes del mentiroso” (Freire 2009: 110). Es imperioso que la Universidad se transforme en un espacio acogedor y multiplicador de las prácticas democráticas como la de escuchar a los otros, no por favor sino por el deber de respetarlos; los gustos por la tolerancia y la diversidad; el acatamiento de las decisiones de la mayoría sin que se censure la diversidad. Básicamente el placer del debate, la crítica.

Posteriormente, a partir de las ideas debatidas, el docente deberá realizar una nueva síntesis con la exposición de los nudos conceptuales más trascendentes para, luego, proponer, una nueva situación de análisis diferente a la anterior. En este estadio, el docente podría plantear situaciones o ejemplos en los que la definición de Estado weberiana pueda aplicarse a otros contextos diferentes a los de Alemania de 1917; por ejemplo preguntarse si es legítimo el uso de la fuerza por el Estado en el desalojo de una ruta que es cortada por un grupo de desempleados en América Latina de la primer década del Siglo XXI; pensar que líneas teóricas revisitaron la definición de Max Weber o en que líneas de investigación fue aplicada.

Evaluar el Estado.

La evaluación, en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, no es una cuestión menor, son muchos los sentidos con las que se llevan a cabo las tareas de evaluación en las instituciones educativas, incluida la Universidad. En este sentido se suelen evaluar resultados dejando de lado procesos, las implicancias de las propuestas de enseñanza, los contextos en los que estas se desarrollan, el currículo en que se inscriben, las historias de los grupos y las instituciones que se llevan a cabo (Litwin 2008:190).

Los procesos de enseñanza-aprendizaje requieren de tiempos de práctica, de análisis, de reflexión; las calificaciones, por sí solas, no alteran ni educan de manera eficaz para una buena práctica. Las situaciones educativas no son lineales requieren del reconocimiento de errores y de los aciertos que se despliegan en ella: se trata de un largo proceso de enseñar y aprender.

Es un error, como señala Sonia Araujo; “confundir el acto de evaluar con asignar una nota o calificar a un sujeto” (2016:3). El sistema de evaluación tradicional es propio de una forma de extorción, de una relación de fuerza explícita: “el palo y la zanahoria” propia de los ámbitos laborales y empresariales. Si se aprueba se obtiene el premio o reconocimiento, en caso negativo aparece el castigo. En la institución universitaria, siguiendo a Araujo, “cabe interrogarse por el proyecto de formación que materializa el currículum universitario y dentro de éste el papel de la selección y organización de sus contenidos (áreas, asignaturas, talleres, seminarios, entre otros) dentro del diseño curricular, su relación con el perfil del profesional buscado, con las prácticas profesionales que se pretende impulsar en esa formación” (2016: 3).

En sintonía a lo esbozado en el presente trabajo tampoco, al momento de evaluar, se debería olvidar la heterogeneidad de los que aprenden: no todos los estudiantes de un aula tienen la misma relación con el contenido; no todos tienen motivos suficientes para implicarse en los debates. Hay secciones del currículum (como la aquí analizada) que los educandos no traen a clase más que alguna predisposición o ciertos códigos generales, conocimientos ingenuos y/u obsoletos (ej. confusión estado y gobierno). El punto de partida inicial sería, como plantea Philippe Perrenoud, “renunciar a hacer como si todo el mundo estuviera a igual de distancia del objetivo y, en partir, por el contrario, de las adquisiciones efectivas de cada uno y los recursos que puede movilizar, para invertirlos en función del camino que le falta recorrer, los obstáculos que encontrará (...)” (Perrenoud 2008:125).

Para cumplimentar con esto último resulta necesario adoptar una postura transformadora de evaluación (Araujo 2006:6) por la cual los instrumentos que se utilicen articulen los propósitos de la enseñanza, el contenido a enseñar y el contexto institucional. Se trata de una evaluación que se preocupa por la interpretación de lo que se está evaluando, contextual y situada. El docente se debiera preocupar más por el aprendizaje profundo que por el rendimiento en sí mismo. De esta manera, la evaluación cobra sentido en el contexto de un proyecto de enseñanza planificado en el currículum formal y realizado en las aulas.

Al momento de evaluar el profesor de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales se encuentra con una limitación institucional que lo obliga, por el Régimen de Enseñanza y Promoción, a tomar dos exámenes dentro del cuatrimestre que le permitan comprobar que el estudiante haya adquirido los contenidos mínimos. Esos momentos, tradicionalmente mal vividos por los alumnos, implican una instancia de mucha tensión que perjudica la potencialidad creativa de ellos. La tradición institucional presenta instancias de evaluación con exámenes miméticos a través de los cuales los estudiantes deben expresar qué contenidos han adquirido sin que medie un proceso de descubrimiento. Así, por ejemplo, las consignas redundan en “definición de estado”; enumere elementos de estado”, etc.

Por el contrario una buena enseñanza se habrá logrado cuando los estudiantes hayan podido desarrollar un criterio crítico frente al contenido propuesto. No basta la trasposición didáctica por la cual ellos repitan de memoria definiciones superficiales que surjan de la lectura, al contrario los estudiantes deberían revelar que podían pensar sobre los argumentos y conceptos claves que habían descubierto en el mismo y distinguir entre la evidencia y las conclusiones planteadas en las explicaciones.

Una modalidad posible de examen podría ser que los educandos identifiquen, por ejemplo, en noticias periodísticas los elementos de la definición weberiana; relacionen ella con otros conceptos que surgen del texto "La política como vocación" (responsabilidad, carisma, tipos de dominación, etc.); por ejemplo la relación del estado moderno con el modo de dominación racional.

Bibliografía

Abal Medina, Juan Manuel; Barroetaveña, Matías; El Estado en Pinto, Julio; Introducción a la Ciencia Política; Bs As; Eudeba.

Aisenberg, Beatriz; La Lectura en la enseñanza de la Historia: Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos; Revista Lectura y Vida; agosto 2005; PP 22-31.

Araujo, Sonia; Tradiciones de enseñanza, Enfoques de aprendizaje y evaluación: dos puntos de vista, dos modos de actuación; Trayectorias Universitarias; Volumen 2 N° 2; 2006; Disponible en:
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2753/2534>

Bidart Campos, Germán; Tratado Elemental de Derecho constitucional Argentino; Ediar; Buenos Aires; 1986.

. Cols, Estela; Basabe Laura; La enseñanza en Feeney, Silvina; Basabe, Laura; Cols, Estela; El saber didáctico: compilado por Alicia Camilloni; 1° Edición; Buenos Aires; Paidós 2008.

. Copy, Irving; Introducción a la Lógica; Trad por Néstor Alberto Míguez; 29ª Ed. de la edición en inglés de 1972; Buenos Aires; EUDEBA; 1986.

. Edwards; las formas de conocimiento en el aula en Rockwell, E. (Coord) La escuela cotidiana; México; fondo de Cultura Económica; 1995.

. Fayt, Carlos; Derecho Político; 9° Edición Inalterada; Depalma; Buenos Aires; 1995.

. Feldman, Daniel, Palamidessi, Mariano; Programación de la enseñanza en la facultad. Problemas y enfoques. Universidad de General Sarmiento; 2001.

. Feeney, Silvina; Basabe, Laura; Cols, Estela, Los componentes del contenido escolar, (Ficha de cátedra). Universidad de Buenos Aires.

. Freire; Paulo; El Grito Manso; Siglo XXI; Buenos Aires; 2012.

. Freire, Paulo; Cartas a quien pretende enseñar; 2° Ed.; Buenos Aires; Siglo XXI; 2009.

.González Calderón; Juan A.; Curso de Derecho constitucional; 6° Edición; Depalma; Buenos Aires; 1975.

. Litwin, Edith; El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos. Editorial Paidós. Buenos Aires; 2008.

.Loñ; Félix; Morello, Augusto; Lecturas de la Constitución; 1° Edición Buenos Aires; AbeledoPerrot: Librería Editora Platense; 2003.

. Platón; República, Libro VII, Ed. Gredos, Madrid 1992 (Traducción de C. EggersLan).

. Perrenoud; La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas; 1° Edición; Buenos Aires; Colihue; 2008.

. Sepulveda I., Ricardo; El Derecho Constitucional de los Derechos Humanos; Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Autónoma de México; disponible en
<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2562/17.pdf>.

.Weber, Max; Economía y Sociedad; México; Fondo de cultura Económica.

. Weber, Max; El político y el científico; 1° Ed.; Buenos Aires; Prometeo; 2009.

LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES. EN BÚSQUEDA DE DIFERENTES ESTRATEGIAS.

Ailén Victoria Díaz,

La presente ponencia surgió en virtud de celebrarse el II Congreso Internacional de Enseñanza de Derecho con sede en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. La motivación de la misma lleva algún tiempo, principalmente en los dos últimos años en que me encuentro transitando la adscripción a la docencia, y donde los cursos de capacitación realizados me han llevado a reflexionar sobre la dinámica enseñanza-aprendizaje, y la carencia de pedagogía adecuada de la mayoría de los docentes a cargo de nuestra queridísima facultad.

La vorágine de los tiempos modernos obliga a las instituciones a adaptarse, aunque sea lentamente, a los requerimientos de sus integrantes. En tal sentido, se ha puesto en marcha un proceso de autoevaluación de la facultad que dio como resultado la reforma del plan de estudios, con el objetivo de incluir temas centrales en las discusiones jurídico-sociales que se desarrollan en la actualidad. Pero por supuesto, el contenido no lo es todo, la forma de transmitir y generar ese conocimiento también debe revertirse. Por lo que celebro esta oportunidad de debatir y generar nuevas prácticas en la enseñanza del derecho.

Una de las principales inquietudes que se me presentan como colaboradora de la cátedra II de Historia Constitucional -y entiendo que a la gran mayoría de los docentes- es generar motivación en el estudiantado de los temas curriculares a desarrollar. Entonces, partiendo de ello nos preguntamos ¿Cómo motivamos al estudiantado? ¿Cómo utilizamos el espacio físico y virtual de nuestra clase? ¿Cómo manejamos el tiempo? ¿Cómo es nuestra corporalidad/voz en el dictado de la clase? ¿Puede ayudarnos las disciplinas artísticas a transmitir y generar el conocimiento?

Planifiquemos, pero también contextualicemos al estudiantado

El desarrollo de la docencia implica la planificación de la clase que se realizará, por lo tanto, se debe organizar el aula en relación a las opciones metodológicas concretas, que pueden ser estimulantes o inhibitorias para el desarrollo de diferentes actividades propuestas. Así los criterios metodológicos que prevalezcan en el proyecto educativo quedarán reflejados en el ambiente y la organización de las actividades del aula (tanto presenciales como no presenciales).

La planificación también debe estar acompañada del conocimiento de los sujetos con quienes interactuaremos. Por lo tanto, para realizar una clase motivante previamente, debemos contextualizar y caracterizar a nuestros educandos, ello nos permitirá saber elegir mejor qué estrategias utilizar para fomentar el interés en la asignatura. La enseñanza aprendizaje es una acción y proceso con un sentido, debemos dotar de sentido a aquello que hacemos.

Resaltemos que nuestra materia se encuentra en el primer año de la carrera, situación particular en algunos aspectos de la conformación del estudiantado. Así deberíamos saber si los estudiantes trabajan o no, recién comienzan a adaptarse a la vida universitaria, si poseen otros estudios, el por qué de la elección de la carrera, si tienen otros familiares cercanos con estudios universitarios, si se radican en la ciudad de La Plata, todos ellos podrían ser algunos datos que permitirán observar la morfología de la clase. Por ejemplo, si la mayoría de nuestros educandos trabaja y en el poco tiempo libre disponible lo dedican a cursar, la elección de clases virtuales con varios trabajos no presenciales, tal vez no sea la mejor opción.

El espacio, condicionante y estimulante

Otro punto importante a tener en cuenta a la hora de motivar y desarrollar una clase es la cuestión espacial y temporal donde se desarrolla. La tradición indica que las aulas deben poseer bancos en filas y adelante de todo se ubica el profesor, esto genera en primer lugar sujetos que se encuentran bastante alejados de la corporalidad del docente y que “ven” las espaldas de sus compañeros. No debemos tenerle miedo a cambiar las estructuras en las cuales fuimos educados. En los tiempos actuales nos urge encontrar métodos alternativos, quizá la modalidad de clase circular no sea novedosa, pero sí poco utilizada en nuestra facultad. Surge de esta disposición varias ventajas y algunos inconvenientes. Si enumeramos algunas dificultades, podemos notar que las aulas no están preparadas para contener varios alumnos en forma de círculo, por lo que una clase de más de treinta personas no puede llevarse a cabo exitosamente en dicha modalidad, -esta situación ha sido comprobada en una cursada de cincuenta alumnos-. No obstante, si sorteamos dicho problema, y logramos que todos los estudiantes junto con el profesor se ubiquen de forma circular, generará en primer lugar una visión más concreta de todos los integrantes del aula, y a su vez facilitará la circulación de la palabra. Alejará al profesor de esa figura lejana e inalcanzable, asimilándolo a un par más, situación que favorece la confianza y la desinhibición para la intervención en la clase.

Tengamos presentes que la cuestión espacial nos condiciona en el desenvolvimiento de nuestra actividad, así es que las actuales aulas no suelen ser del todo agradables, en primer lugar, son pequeñas generando amontonamiento de los estudiantes, lo cual incómoda; asimismo el docente tiene pocas posibilidades de desplazamiento, con lo cual no puede acercarse a cierto sector del aula. El clima dentro, el calor o el frío también son factores de molestias, y ni hablar de la luminosidad o el ruido exterior. Todos estos condicionamientos debemos tener presentes, a la hora de desarrollar la clase, pues debemos buscar estrategias para sortear estas incomodidades y generar un clima ameno y de concentración.

Sin embargo, los espacios también tienen potencialidad educativa, pues como dice Muñoz Rodríguez (2005:213) conforman un sistema de señales codificadas culturalmente y compartidas por el grupo. El espacio ha sido frecuentemente infravalorado, pero no son meros escenarios o contenedores de las acciones que se desarrollan en su interior, tienen un rol fundamental en los procesos que se dan en ellos. Pongamos en manifiesto que “la persona humana es un ser espacial, todo cuanto realiza en su vida tiene relación directa con un espacio en el que queda referido (...) tenemos sentido dentro de unos espacios que otorgan significado, a nuestros sentimientos, relaciones y comunicaciones”. Prosigue el autor citado, la persona no puede estar sin referencia espacial, necesita tener sentido, poner espacios, son los espacios pues elementos constitutivos del ser humanos. Así dentro de un aula -espacio físico- el estudiantado procesa múltiples significados y sentimientos, que pueden aprovecharse para el proceso educativo.

El lenguaje oral, elemental pero no el único

Tras todo lo expuesto, aparece un elemento fundamental en esta experiencia, se trata de la voz y la posición corporal que desarrollamos a la hora de dar clase. El lenguaje es un elemento comunicacional fundamental para los procesos de enseñanza aprendizaje, es el vehículo mediante el cual se transmite la información que queremos enviar a los educandos. De tal forma, su importancia es vital. Una voz lo suficientemente elevada para ser escuchada en toda el aula, con cambios de ritmo acorde a lo expresado y con interrupciones permite una transmisión fluida. El cuerpo del docente no puede quedar atrás, su expresión tiene un gran caudal de energía y significación. Por ejemplo, el sentarse detrás del escritorio no estimula demasiado a quien observa y escucha. Si en cambio, se mueve, se detiene, gesticula, logra captar mayor atención del receptor, favoreciendo la interacción.

Pero no sólo ello, la sociedad posmoderna ha generado nuevos géneros discursivos, que traen nuevas estrategias de producción, intercambio de información e interpretación, modificando los modos de transmisión de conocimientos como los métodos de enseñanza. Debemos utilizar las TIC pues las mismas han alterado los hábitos de sus usuarios, de tal forma los hábitos de lectura se han modificado, el usuario digital acostumbra a leer en formatos electrónicos (como ha expresado ya Julio César Sal Paz:2000), de tal forma es aconsejable que se puedan proporcionar material en dicho soporte, dado lo familiarizado que ya se encuentran el estudiantado con él.

Otro elemento esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje, que solemos definir como tirano, es el tiempo. Aquél condiciona de sobremanera la planificación de las clases. Si deseamos que los estudiantes sean críticos y reflexivos de los contenidos de la asignatura, previamente deben conocerlos y ello ya implica una gran cantidad de tiempo, y más el desarrollar una clase donde sé de elementos para la reflexión y no meramente una transcripción de libros académicos. Los saberes se incrementan constantemente, y los tiempos para exponerlos son cada vez menores, por ello la creatividad y la elección en qué temas hacer mayor hincapié debe ser una prioridad. Manejar la temporalidad es cotidiano en nuestra profesión -plazos de todo tipo- pero no siempre se logra de manera óptima, sin embargo, no debemos desesperar si no llegamos a abordar la totalidad de los temas, el cómo transitamos el resto puede generar una gran diferencia en el aprendizaje de los educandos, y a ello apostamos.

El arte, estímulo y algo más

La creatividad del docente hoy por hoy debe ser mayúscula, es por dicha razón que los recursos de los que se valen pueden ser de los más variados con el objetivo de ser exitosos en el proceso de enseñanza aprendizaje. A tal fin, las disciplinas artísticas pueden ser de gran ayuda para colaborar en dicho proceso. Entre los objetivos principales buscamos la motivación de los educandos, con la finalidad que los mismos mantengan interés, generen autoconfianza en lo aprendido y tengan un mayor compromiso en seguir haciéndolo. Así el educador tiene como rol concretar y facilitar materiales didácticos u otras estrategias, de tal forma no es extraño que utilicemos el cine o la reproducción de videos en las clases, como apoyo en el dictado de éstas. Lo fundamental es no agotar el recurso, proponiendo un debate o cuestionario de la reproducción audiovisual elegida.

Sabemos que la imagen hoy por hoy tiene una preponderancia indudable, por lo que trabajar con apoyo visual puede colaborar en la estimulación, la atención e interés de los educandos. Sin embargo, el arte en el aula no debe circunscribirse meramente a ello, sino que debe tenerse en cuenta la existencia de varias disciplinas más. A modo de ejemplo, encontramos la música y la poesía como elementos disruptores de las monótonas clases tradicionales.

Al colaborar en la asignatura de historia constitucional, existen muchas alternativas al respecto. El arte es un modo de mantener vivo la historia y cultura de un país, de tal forma son muchas las canciones y poesías por ejemplo que remiten a temas abordados por la materia. Así hacerles escuchar o leer, y proponerles un análisis ulterior, puede ser útil para fijar y comprender ciertos puntos abordados. Por ejemplo, el poema de Jorge Luis Borges, “El general Quiroga va en coche al muere”, puede servir de punto de partida para discutir quien pergeñó el asesinato del caudillo, y que proceso político se aceleró con su muerte. O la canción “Juana Azurduy” de Félix Luna y Ariel Ramírez para analizar las luchas de la independencia latinoamericana, y el rol de la mujer en la época.

En este orden de ideas, la incorporación de trabajos prácticos que desarrollen los estudiantes, debe preverse que a la hora de su exposición tengan la posibilidad de estimularse con la utilización de recursos artísticos. Estas técnicas deben siempre retroalimentarse, para no culminar en una sola actividad o clase.

La virtualidad también debe estar presente

Por último, la era virtual no puede escapar a nuestra realidad, y por lo tanto tampoco en nuestras clases. Así debemos aceptar la potencialidad de las tecnologías de la información y de la comunicación para la enseñanza, dado que brindan posibilidades inéditas para buscar información acceder a ella, representarla, procesarla, transmitirla y compartirla.

Nuestros estudiantes conviven y desarrollan gran parte de sus vidas a través de las TIC, la brecha entre docente y estudiante por el uso de dicha tecnología debe disminuirse. No se trata tan solo de conceptos de nativos o inmigrantes digitales, como postula Julio César Sal Paz (2010), sino de la aplicación real de las mismas. La adaptación del uso de estas tecnologías se hace para generar un entorno familiar con quienes nos estamos vinculando en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por supuesto, como desarrolla César Coll (2000: 119), el uso de las TIC dependerá de la naturaleza y características del equipamiento de los recursos tecnológicos puesto a disposición, como de las posibilidades y limitaciones que tengan para representar, procesar, transmitir y compartir la información, es decir cómo se organiza las actividades de enseñanza y aprendizaje, la forma de plantearlas y abordarlas, sus exigencias, su duración, las modalidades de participación, las fuentes y formas de ayuda y andamiaje que recibirán los estudiantes durante el desarrollo, el seguimiento, etc.

La potencialidad de las TICs son muy grandes, el desafío está en la creatividad utilizada del docente para generar actividades interactivas, obteniendo mayor motivación y atención por parte de los estudiantes, pero de modo alguno debe basarse absolutamente en ellas. El vínculo personal es de gran importancia, generando interacciones que deben potenciarse, pero no sustituirse, a través de la virtualidad.

El tiempo disponible siempre nos aqueja, pero podemos observar positivamente que la tecnología puede ser un aliado, puesto que permite construir espacios virtuales donde no importe el horario y el espacio concreto para desarrollar actividades, dando mayor flexibilidad y comodidad a quien lo utiliza. Asimismo, estos espacios virtuales favorecen la participación, suprimiendo la voz centralizada de los expertos, permitiendo las opiniones diversas, las publicaciones más generalizadas.

Reflexiones finales

Deseamos poner en manifiesto que las múltiples estrategias para modificar las prácticas existentes en la enseñanza del derecho deben explotarse y explorarse. Los tiempos actuales nos exige adaptación a los cambios y fundamentalmente a las necesidades de los educandos. No debemos desatender la importancia del espacio físico y virtual donde nos desenvolvemos, y la importante conexión que generemos con los educandos, la predisposición corporal y vocal ante la clase, y el acompañamiento y entusiasmo en las clases, pues buscamos motivación de los estudiantes, pero primero debemos tenerlo nosotros como educadores. No debemos asustarnos de la incomodidad de las nuevas formas que surjan de estos procesos, el cambio de paradigma está en marcha y debemos en consecuencia estar con ello.

Finalmente habría que evitar el enfoque técnico del rol educador, al decir de Sarmiento Santana (2007) el docente no debe sólo limitarse a seguir lineamientos de los expertos, desarrolladores de la planificación educativa e inducir a los estudiantes a seguir una actividad condicionada por las características prefijadas del programa de estudios. Las clases magistrales han de quedar en desuetudo, nuestro gran desafío es generar nuevos paradigmas de enseñanza aprendizaje, y para ello es necesario ser creativos y propender a la participación, criticidad y reflexión de los educandos. Las estrategias son múltiples, sólo hay que buscar y animarse a probar.

Bibliografía

- COLL, CÉSAR (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En: Toscano, Juan Carlos y Díaz Tamara (coord). Los desafíos de las Tic para el cambio educativo, Madrid, Fundación Santillana,
- MUÑOZ RODRÍGUEZ, JOSÉ MANUEL (2005). “El lenguaje de los espacios: interpretación en términos de educación”, en Teoría de la Educación Interuniversitaria, Volumen 17, pp. 209-225. Disponible en :<http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3128> consultado en marzo del 2018.
- SAL PAZ, JULIO CÉSAR (2010). “Notas sobre las Tecnologías”, en Sociedad y Discursos N° 17, pp. 44-72. Disponible en www.discursosaa.uv.es. Consultado marzo del 2018
- SARMIENTO SANTANA MARIELA (2007). La enseñanza de las matemáticas y las NTIC. Una estrategia de formación permanente. Tarragona, Universitat Rovira i Virgili. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia.

Fuentes

- BORGES, JORGE LUIS “El General Quiroga va en coche al muere”
- LUNA FELIX y RAMIREZ ARIEL “Juana Azurduy”

EXPERIENCIAS DE LA APLICACIÓN DE METODOLOGÍAS INNOVADORAS EN EL LA RELACIÓN (PROCESO) ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Benjamín Dufour¹, Ramiro Egüen²

Introducción

Nos proponemos por medio de la presente, relatar las diversas experiencias derivadas de la aplicación concreta de metodologías innovadoras en el proceso de formación, enseñanza-aprendizaje, llevado a cabo en el marco de la labor desarrollada en Cátedra I de la materia Finanzas y Derecho Financiero, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.

Ello, a fin de efectuar oportunamente, y a modo de corolario, una serie de conclusiones.

Las metodologías innovadoras en el proceso de formación, enseñanza-aprendizaje

Sabido es que, de un tiempo a esta parte, han adquirido protagonismo y un particularizado desarrollo, frente a los métodos tradicionales o clásicos de exposición, las metodologías innovadoras en el proceso de formación, enseñanza-aprendizaje, de los estudiantes.

Cabe destacar, sin embargo, que ello no significa per se el abandono de los métodos expositivos o tradicionales en tal proceso, o la adopción de una convicción extrema acerca de su ineficacia; máxime, a poco que se repare en que, aún en aquéllos, se verifica actualmente una tendencia –por parte de los profesores– hacia la mejora de su práctica, que reside no sólo en la elección de la información transmitida, sino también en los medios utilizados a tal fin o en la actuación stricto sensu expositiva.

Ejemplo de ello, es la adopción regular de instrumentos y herramientas de apoyo tendientes a generar en el estudiante la atención necesaria para seguir la exposición. En tal sentido, es de práctica común la utilización de pizarras para la confección de esquemas y cuadros producto del intercambio de información, consulta y reflexión entre profesor y alumnado; o la utilización de filminas expositivas proyectadas que permitan la interacción entre aquellos, etc.

Se trata simplemente, de dar una mayor cabida e importancia a métodos y propuestas creativos destinados a combatir la falta de atención y el aburrimiento que se verifican cuando las metodologías clásicas de transmisión de información, son aplicadas a determinados contenidos del programa.

Así, sin renegar del método tradicional expositivo (aunque, cierto es, en una dirección marcada hacia el abandono de la rigurosa clase magistral, caracterizada como aquella en la que los profesores transmiten información sin más), la coyuntura actual promueve e invita a la adopción, cada vez mayor, de técnicas innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este tipo de metodologías, los estudiantes adoptan un rol protagónico o central, a través de un trabajo guiado y supervisado por el docente, logrando un aumento de la motivación para el aprendizaje, producto de la involucración que la tarea propone.

Así, el profesor no limita su función a la mera exposición de un contenido, sino que, a la par que lo hace el alumnado, adquiere un nuevo rol en el proceso, trazando un plan determinado de enseñanza con la correspondiente fijación de los objetivos y finalidades perseguidos.

Al respecto, suele citarse a Saturnino de la Torre, quien describiera lo siguiente: “El aprendizaje creativo hace referencia al conocimiento construido con la implicación activa del sujeto, desde su planificación hasta su internalización, caracterizado por la motivación intrínseca, estar centrado en el discente, carácter abierto del proceso de enseñanza” (S. de la Torre, 1993, p. 272).

El nuevo rol a adoptar por el docente requiere, luego, del establecimiento de un plan o una estrategia didáctica que sea acorde con el fin perseguido, aunque lo suficientemente versátil como para permitir, a su vez, la adaptación al contexto dado y a las circunstancias y situaciones que de improviso puedan surgir durante el desarrollo de la tarea o el trabajo programados.

De esta forma, la técnica a aplicar por el docente se irá diseñando sobre la base de una serie de factores dinámicos, determinados fundamentalmente por el alumnado y el contexto en que la clase se desenvuelve, permitiendo el desarrollo de un proceso de retroalimentación que potencie de los contenidos transmisibles.

1-Auxiliar Docente Interino de la Cátedra I de Finanzas y Derecho Financiero, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: bdufourc@tfaba.gov.ar

2-Auxiliar Docente Interino con funciones de Adjunto ad honorem de la Cátedra I de Finanzas y Derecho Financiero, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: ramiroeguen@gmail.com

Asimismo, suele destacarse la importancia que adquiere la actitud asumida, y el grado de implicación adoptado, tanto por el profesor como por los estudiantes. En este sentido, se señala la necesidad de que aquél logre generar durante la clase un contexto favorable, confiable y seguro para el intercambio de informaciones, opiniones y reflexiones entre los alumnos. Finalmente, no puede dejar de señalarse la necesidad constante y concomitante de que el profesor evalúe los resultados obtenidos, meritando y ponderando la utilidad de la tarea y los trabajos programados, en confronte con los objetivos propuestos.

En consecuencia, las metodologías innovadoras proponen, por lo demás, el refuerzo del intercambio alumno-docente, como partes de un proceso enseñanza-aprendizaje que se ve retroalimentado a partir de las reacciones de los receptores. Requieren para su eficacia, entonces, un feedback constante entre los términos de la relación.

Experiencias derivadas de la aplicación concreta de dichas metodologías en la Cátedra

1) Proyecto de Investigación "GLOCAL".

El Proyecto de Investigación denominado "GLOCAL. La influencia de las políticas y buenas prácticas globales sobre las políticas públicas en la Provincia de Buenos Aires", fue desarrollado en el marco del Instituto de Integración Latinoamericana, cuyo director es el Dr. Ricardo Sebastián Piana y el Subdirector el Dr. Rubén Darío Guerra.

Tal Investigación se sustentó sobre la premisa básica del análisis que supone que las políticas locales encuentran un escenario de oportunidades en relación a la articulación de intereses, pero también implican altas exigencias.

Las políticas locales son influenciadas por los contextos globales, siendo el Estado Nacional incapaz de moldear modificaciones/adaptaciones a los paradigmas vigentes. Éstos se imponen por sobre la lógica del Estado – Nación.

Se analizó como caso de estudio, luego, la multiplicidad de nuevas tasas que los municipios de la provincia de Buenos Aires han introducido en los últimos años con el objeto de aumentar sus ingresos, insatisfechos con los recursos coparticipables.

Más allá de las denominaciones que las tasas tienen en las distintas ordenanzas impositivas, se advierte una alteración de los compromisos que la Provincia ha asumido en materia de coparticipación federal de impuestos, ya que muchas de ellas implican gravar hechos impositivos vedados por la autolimitación que las jurisdicciones provinciales se impusieron.

El trabajo propuesto, involucró el relevamiento pormenorizado de las ordenanzas fiscales de la totalidad de los municipios que componen la Provincia de Buenos Aires, verificando y contrastando cada una de las tasas, contribuciones y derechos que cobran los aquéllos, con los tributos nacionales, provinciales y locales, a fin de alertar sobre la existencia de analogía, la falta de efectividad del servicio previsto, la ausencia de divisibilidad aquéllos tributos municipales, la creación de tasas de tipo indirecto y todo otro elemento que provoque o derive en supuestos de doble o múltiple imposición, violatorios de las leyes rectoras del Federalismo Fiscal, como son la de Coparticipación Federal, la de Coparticipación Provincial y los Pactos Fiscales celebrados entre todas las Provincias, CABA y la Nación, como asimismo su sujeción a normas superiores que delimitan el poder tributario municipal.

La actividad mencionada fue llevada a cabo por los alumnos, quienes trabajaron respetando –en principio– los distritos de origen de cada uno. Por su parte, aquellos oriundos de localidades ajenas a la Provincia, colaboraron con el estudio de las vinculadas a los municipios que habían quedado vacantes, hasta completar el universo a estudiar; de igual manera participaron los alumnos provenientes de municipios cuyas ordenanzas fiscales fueron asignadas a otros grupos de trabajo.

El proyecto, fue –a su vez– complementado con una jornada de divulgación científica.

2) "Las tasas bonaerenses y su conflictividad. Transferencia de resultados y primeras conclusiones".

"Las tasas bonaerenses y su conflictividad. Transferencia de resultados y primeras conclusiones", fue una jornada de divulgación científica realizada el 24 de noviembre de 2016, en el Aula Mercader de nuestra Facultad; asistieron el Sr. Decano, Abog. Vicente Santos Atela, el secretario de Extensión, Abog. Adolfo Brook, el Subsecretario de Inversión Pública de la Provincia de Buenos Aires, Cr. Juan Gobbi, representantes de la Defensoría del Pueblo, asesores de legisladores, docentes, miembros de la clínica Jurídica de Acceso a la Información Pública, los alumnos de la Cátedra 1 de Finanzas y Derecho Financiero, y público en general.

En tal jornada, previas palabras del Señor Decano, se expusieron los objetivos de la investigación realizada mediante el Proyecto denominado GLOCAL, donde su Director y Subdirector hicieron asimismo transferencia de los avances y el estado en que se encontraba el trabajo realizado, con el protagonismo de los alumnos de la Cátedra mencionada.

La misma fue organizada con motivo de acercar los primeros resultados y conclusiones, como así de las dificultades al llevar a cabo el objeto de este trabajo de campo, y su posterior procesamiento de datos.

Fue de interés de los Directores del Proyecto, exponer el fenómeno ut supra descripto y, mediante el relevamiento de toda la información recolectada, plasmar "cuasi fotográficamente" la realidad económica-financiera de nuestra Provincia y sus Municipios, detectando conflictividades en los recursos tributarios propios de estos últimos, como son las tasas municipales, con respecto al Régimen de Coparticipación vigente y demás colisiones constitucionales existentes.

También por palabras de una alumna, se reflejaron los inconvenientes que se fueron suscitando con el devenir del trabajo de campo, y por la articulación conjunta de medidas y proyectos futuros para el alcance común de los ciudadanos de la información que necesariamente debe ser pública.

A modo de cierre, hizo uso de la palabra el Contador Gobbi (quien se encuentra a cargo de la cartera de Inversión Pública del Ministerio de Economía Provincial, y ejerció el cargo de Intendente Municipal de Chascomús y fue Diputado Provincial), transmitiendo su vasta experiencia en la órbita municipal y provincial, como así del déficit estructural con que cuentan los gobiernos locales frente a los recursos y las demandas ciudadanas. Asimismo, transfirió conocimientos acerca del funcionamiento del Sistema de Coparticipación Federal primario y secundario, y de las problemáticas estructurales de la Provincia, sus formas de financiamiento, las actividades productivas y demás temas abarcativos de la temática propuesta.

El Proyecto de Investigación fue presentado, y está sujeto a votación para su aprobación en la Honorable Cámara de Diputados de la Nación, como de Interés Legislativo nacional, cuyo autor ha sido el Diputado Sergio Buil y lo han acompañado en tal propuesta los Diputados Alejandro Etcheagaray y Karina Banfi.

3) Seminario de Actuación profesional ante la AFIP.

Tal seminario se basó fundamentalmente en la creciente necesidad de abordar los aspectos procedimentales que involucran la práctica profesional, y cuyo ámbito de conocimiento excede los objetivos de la materia de Finanzas y Derecho Financiero.

Destinado al estudiante y futuro abogado, el Seminario tuvo como principal objetivo que los concurrentes adquieran no sólo un conocimiento pormenorizado de los aspectos fundamentales del procedimiento tributario federal, sino lograr que las nociones adquiridas les permitan paulatinamente desarrollar el tratamiento de casos prácticos que a menudo se presentan en la práctica cotidiana de abogados que se desempeñan en la especialidad, dotándolo de herramientas conceptuales que le permitan una experiencia cercana al desempeño de su futura actividad profesional.

Por otra parte, y ante la impostergable necesidad de que los alumnos comprendan de manera abarcadora y sistematizada la asignatura propuesta, es que se propuso un desarrollo estructurado y sistematizado del procedimiento, propendiendo al ulterior tratamiento y resolución de casos prácticos respecto de los puntos en análisis.

En este sentido, el objetivo de cada una de las clases consistió en analizar el iter del procedimiento tributario, desde la inspección hasta la revisión jurisdiccional y/o judicial del acto determinativo de oficio, analizando diversas estrategias a seguir en el curso del mismo.

Cabe agregar, que el acercamiento de la jurisprudencia administrativa (fallos del Tribunal Fiscal y Dictámenes de AFIP-DGI) y judicial, devino en muchos casos indispensable para el desarrollo de los conceptos e institutos del procedimiento tributario, su evolución, y el tratamiento vigente, extremo cuyo conocimiento se advierte ineludible por parte de los alumnos, en orden a la prosecución de los objetivos.

Asimismo, se abordaron procedimientos especiales en el ámbito tributario (consulta vinculante, acción de repetición, procedimiento infraccional, entre otros), así como el procedimiento determinativo en materia de seguridad social, y los esquemas de determinación presunta de deuda en este último, dilucidando los matices diferenciadores del procedimiento ordinario en el marco de la Ley N° 11.683.

Por último, la presentación y defensa oral de un Trabajo de Investigación como recaudo para la aprobación del Seminario, no escapó a los objetivos trazados en el curso, por lo que el mismo involucró el desarrollo de algún problema planteado a instancia del coordinador.

A los efectos de la realización de ese trabajo, se realizó una jornada en la que se desarrollaron las nociones más elementales, en torno a la metodología de la investigación y desarrollo de hipótesis, redacción de monografías y elaboración de conclusiones jurídicas.

4) Organización de juego de roles: Comisión Investigadora de la Deuda Pública Nacional.

En el marco de la Cátedra 1 de Finanzas y Derecho Financiero, el 8 de junio de 2017 se llevó a cabo una actividad didáctica, en la hora titular a cargo del Dr. Rubén Darío Guerra, coordinada por el Dr. Ramiro Egüen.

Los alumnos asumieron el rol de Comisión Investigadora de la Deuda Pública Nacional, en grupos no mayores a cuatro integrantes con motivo de abordar de una manera protagónica el pertinente tema de la currícula.

La actividad consistió en el análisis de los empréstitos externos e internos tomados por el Estado Nacional a lo largo de su historia, para cuyo estudio dividieron en etapas de manera subjetiva a raíz de comunes denominadores políticos, económicos, financieros y como así teniendo en cuenta el origen de los fondos requeridos, como así también enfáticamente en el destino de los mismos, arribando a una conclusión acerca de los aspectos positivos y/o negativos que arroja como resultado esta forma de financiamiento estatal en la Argentina actualmente, considerando al efecto las áreas e infraestructura, servicios, educación, inversión social, transporte, etc.

Con respecto a la parte resolutive del informe sustanciado a través de la participación mancomunada, se determinó: la necesidad de una mayor transparencia y acceso a la información concerniente al tema en ciernes; la imperiosa constitución de una Comisión Bicameral Permanente en seno del Congreso de la Nación para el seguimiento histórico, actual y futuro de la Deuda; la judicialización para la determinación de responsabilidades de los funcionarios actuantes por los períodos no prescriptos; la interpelación de los funcionarios actuales; y como imperativo fundamental, para quienes son representantes del Pueblo de la Nación, que la Deuda Pública Nacional se asuma como una política de estado, y que su tratamiento tenga el respetuosa atención institucional, como así generar el compromiso ciudadano, mediático y de las instituciones intermedias en un tema delicado que ha condicionado a lo largo de nuestra historia el desarrollo sostenido de nuestra Nación.

4) Organización de Charla Debate: Deuda Pública Nacional.

El 22 de junio de 2017, tal como surge del Informe de Gestión de nuestra Casa de Estudios, canalizada a través de la Secretaría de Extensión, se llevó a cabo la Charla-Debate sobre los aspectos históricos y actuales de la Deuda Pública Nacional, dirigido por el Dr. Rubén Darío Guerra, coordinado por el Dr. Ramiro Egüen, y contó con la presencia del expositor y consultor de la materia, Alejandro Olmos Gaona hijo, destinada a alumnos, docentes, graduados, agrupaciones estudiantiles, autoridades y público general, que posteriormente a la ponencia del disertante invitado, se abrió rueda de preguntas y debate sobre la temática propuesta, con importantes conclusiones

5) Juego de Roles: Votación Presupuesto.

Se llevó a cabo el 17 de noviembre de 2016, en el marco de la clase titular a cargo del Dr. Guerra, la votación por parte de los alumnos del proyecto de presupuesto elevado por el ejecutivo provincial a la Legislatura, el cual resultó aprobado por mayoría, sin correr la misma suerte el endeudamiento propuesto, el cual fue rechazado por no contar con los dos tercios requeridos.

Con tal metodología de “juego de roles”, se intentó acercar a los alumnos y la comunidad a la personificación de la labor de un legislador, y tener que emitir un voto previa fundamentación, la cual requiere de un análisis exhaustivo de las partidas presupuestarias, de los gastos que se proyectan y de las estimación de los recursos para ese año presupuestario.

6) Seminario.

Los suscriptores, hoy día son docentes a cargo del dictado del Seminario de Finanzas públicas Municipales – Déficit estructural entre los recursos y funciones locales – Conflictividad, el cual tiene por objetivo analizar como casos de estudio la multiplicidad de nuevas tasas que los municipios de la provincia de Buenos Aires han introducido en los últimos años con el objeto de aumentar sus ingresos, insatisfechos con los recursos coparticipables. En este sentido se propone estudiar dicha legislación y analizar en qué casos puede estar violentadas normas de carácter superior.

Para ello, el seminario ofrece una combinación de sólida teoría jurídica y financiera relevante y el acercamiento empírico a las aplicaciones de las políticas públicas. Su programa y contenidos enfocan su diseño curricular en los distintos tópicos de la economía del sector público municipal: los problemas fiscales derivados de las grandes urbes, la necesidad de proveer más y mejores bienes y servicios públicos, las diferentes formas de financiamiento de la actividad gubernamental, las relaciones fiscales entre los distintos niveles de gobierno, las instituciones políticas y su relación con el desempeño fiscal, el impacto del accionar del sector público sobre la distribución del ingreso y la pobreza, la actividad regulatoria del Estado, la planificación presupuestaria, y la evaluación del impacto de las políticas públicas, entre otros aspectos.

Resultados y Conclusiones

De las diversas experiencias expuestas, vinculadas a la aplicación concreta de metodologías innovadoras en la relación enseñanza-aprendizaje (a través de la organización de juego de roles; la participación en proyectos de investigación vinculados a temáticas tributarias de indudable actualidad y de jornadas de divulgación científica relacionadas con estos; la profundización de contenidos esencialmente prácticos que relacionaran al alumno en mayor medida con el ejercicio profesional a través de seminarios, etc.), se ha verificado desde la Cátedra un notable incremento en la atención e interés de los alumnos al abordar temas que particularmente, y sobre la base de técnicas expositivas tradicionales, resultaban de difícil acceso para los destinatarios.

En términos generales, se ha comprobado asimismo, no sólo una muy buena recepción por parte de los alumnos a las propuestas de trabajo impartidas por los profesores, sino también la asunción concreta de roles protagónicos por parte de estos y un marcado involucramiento en las tareas investigativas relativas a problemáticas propias de su lugar de origen o de la actualidad política estatal.

La formulación de propuestas de trabajo como las descriptas, requirió invariablemente, el establecimiento de una estrategia didáctica acorde con los objetivos propuestos, sin descuidar el contexto en el cual es aplicada.

Asimismo, la experiencia demostró la necesidad de contar con un plan compuesto de ideas medulares, permeable a la rápida adaptación de los aspectos administrativos, formales y procedimentales, a medida que lo requiriera la propuesta de trabajo ideada.

Los resultados obtenidos compensan con creces, luego, el esfuerzo y la creatividad aplicada por los docentes a la hora de perfeccionar este tipo de trabajos.

LA NECESIDAD DE UNA REFORMULACIÓN PEDAGÓGICA EN MATERIA DE LENGUAJE ANTE LA IMPLEMENTACIÓN DEL JUICIO POR JURADOS.

Ariel Hernán Simone¹

Introducción

En este trabajo intentaremos presentar las causas y efectos de algunas de las prácticas que llevamos a cabo los abogados penalistas como consecuencia de su formación profesional. En ese marco, nos centraremos las vicisitudes concernientes al lenguaje usado.

Para comenzar, partiremos de dos premisas: los operadores jurídicos recurrimos a prácticas poco comunes en las intervenciones profesionales, especialmente en lo que hace al lenguaje que utilizamos. Y esas prácticas no pueden ser más que una consecuencia de nuestra formación académica.

La implementación, en la provincia de Buenos Aires, del instituto del juicio por jurados, nos interpela a repensar y efectuar ciertos replanteos epistemológicos que deberían proponerse como una cuestión académica en la que interese muy especialmente el lenguaje que deberíamos utilizar; incluso desde el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje de las materias de grado vinculadas.

Entonces, cabría preguntarnos: ¿cómo debería producirse y desarrollarse el conocimiento del Derecho Penal en un contexto gobernado ahora por la oralidad y la participación ciudadana? Y como consecuencia de ello: ¿Cómo debería reformularse el proceso de formación de los abogados penalistas?

Pero para terminar concluyendo en nuestra hipótesis de trabajo, se requiere de antemano presentar las causas de la reformulación que propondremos al final. Es decir, es necesario mostrar primero las bases sobre las que se asienta el actual pensamiento de los penalistas para luego indicar, a modo de conjetura, cuál debiera ser el cambio que propugnamos.

Para ello, resulta ineludible referirnos a las implicancias de las diversas clases de lenguajes y a las características que presenta el tipo de mensaje que utilizan los penalistas de la dogmática jurídica argentina. Todo ello para finalmente poner en evidencia los cambios que de alguna manera viene a apurar la implementación del juicio por jurados, tanto sea en las prácticas, como en los modos de concebir, aplicar, aprender y enseñar el Derecho Penal.

Los lenguajes

Una de las primeras cuestiones que debemos analizar entonces es la de los lenguajes que incide desde la primera hora en la una posible reformulación de la dogmática jurídico-penal; y su estudio se debe remontar a la primera aproximación que ocurre en el momento del dictado de las asignaturas específicas.

Las normas generales y las sentencias se expresan a través de una herramienta indispensable: el lenguaje, que como tal se encuentra insolublemente unido al Derecho, máxime en el sistema continental romanista. Todo lenguaje es una herramienta de comunicación entre los hombres que Nino define como un conjunto de símbolos; y que constituye un instrumento de interacción social, tal como el que se representa mediante un debate oral.

Lejos de pretender efectuar un acabado muestreo de las diversas implicancias de los signos y los símbolos, sólo expondremos las diferentes formas de lenguaje que existen de acuerdo a las distintas manifestaciones de los signos artificialmente creados por el hombre (CARRIÓ:91). Se nos presentan así tres grupos que podemos diferenciar como categorías teóricas y abstractas:

El lenguaje natural es aquel que hablamos en sociedad, el que utilizamos en nuestras comunicaciones cotidianas con el resto de los integrantes de la misma comunidad, el que aprendemos desde que nacemos, el que se nos trasmite de generación en generación. Más de una vez en esta propuesta nos referiremos a la necesidad de la utilización de un lenguaje signado por la cotidianeidad.

Las principales características del lenguaje natural, son: a) se adquiere de manera inconsciente y espontánea; b) está determinado por aspectos culturales propios de la raza humana; c) presenta problemas de ambigüedad, vaguedad, textura abierta, carga emotiva y fuerza de las oraciones.

El lenguaje natural, por su misma razón de ser, no está reglamentado más que por las normas que impone la realidad y la fuerza de su uso cotidiano, sin perjuicio de que oficialmente deba regirse por las reglas de la Real Academia Española (Fallo de la Corte Interamericana de Derechos Humanos del 28 de noviembre de 2012 en el caso “Artavia Murillo y otros (“fecundación in vitro”) vs. Costa Rica”).

1 - Adscripto Derecho Penal I, Cátedra 2, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: arielhernansimone@gmail.com

Entendemos necesario aclarar que existen otros lenguajes más específicos que son, a la manera de jergas, pseudo-lenguajes naturales compartidos por determinada comunidad o grupo. Los componentes del jurado de enjuiciamiento popular no podrán más que pertenecer a esa comunidad reducida, lo cual resulta un mecanismo compensador de aquella indeseada amplitud.

Sin embargo, el uso de las jergas puede ser engañoso, porque incluso las mismas palabras pueden ser utilizadas con diferentes sentidos o alcances según diversas subcategorías de lenguajes grupales, como el lunfardo, el dialecto carcelario, y por que no, la manera de hablar de los penalistas.

Por otro lado, los lenguajes artificiales poseen ciertas propiedades que lo transforman en más preciso en el proceso de comunicación. Así, tenemos que forman parte de este género el lenguaje técnico y el lenguaje formal.

El lenguaje técnico es el utilizado por las ciencias y tiene por finalidad principal precisar el alcance y significación de los términos utilizados. Se dice que es, en esencia, un lenguaje natural que se vale de términos técnicos que suministran una mayor precisión.

En cambio, el lenguaje formal es aquel que para una mayor precisión no debe valerse del lenguaje natural y así crea su propio sistema de símbolos. Es el que utilizan, por ejemplo, la química y las matemáticas. Descartamos, de antemano, que el Derecho se valga del lenguaje formal.

Entonces: ¿Cuál es el lenguaje que debe utilizar el derecho? ¿Se trata de un lenguaje natural o de un lenguaje técnico?

Para dar respuesta a ello, resulta necesario abocarnos al estudio de las razones que justifican la necesidad de que las palabras, en el Derecho Penal, sean claras. En efecto, la única forma de que presumamos que “la ley es conocida por todos”, es porque estos – todos – son capaces de entenderla. Y la única forma de entender la ley es que semióticamente se manifieste en la forma en que la conocen todos: el lenguaje natural. En efecto, el derecho se expresa en un lenguaje ordinario porque de lo contrario no tendría contacto con la vida real (CARRIÓ:73). Las figuras delictivas, por ejemplo, como reglas que requieren de una comprensión inmediata en el lenguaje jurídico, deben ser inteligibles (CARRIÓ:74).

El célebre Cesare Beccaria, luego de aseverar que la interpretación de las leyes es un mal, afirmaba que “más oscuridad llevará cuando las leyes estén escritas en una lengua extraña para el pueblo”, porque justamente este es el destinatario de ellas (Conf. Beccaria, De los delitos y de las penas, Cap. V “La oscuridad de las leyes”).

Es decir, el único camino para que legalmente pueda aplicarse una pena a una persona es porque esta ha hecho algo que razonablemente pudo saber y entender que no debía hacerse. “Saber” porque estaba tipificado y “entender” porque lo está de un modo claro. Por ello, todo esto también se relaciona con la eficacia y la vigencia material de la ley, puesto que para que pueda ser obedecida, primero debe ser entendida (CARRIÓ:73). Sin embargo, ello no deja de ser una ficción, puesto que ningún mortal, ni siquiera los que dicen estudiar leyes (llámense abogados), conocen todo el catálogo discontinuo de cosas que no hay que hacer.

Todos los autores – dogmáticos o no – dedicaron parte de sus obras a dejar en claro que, valga la redundancia, las reglas penales deben ser claras, pero en el sentido de estrictas o determinadas. Pero aún así, no alcanza con que la regla sea determinada y precisa para evitar la aplicación analógica más allá del ámbito semántico de la palabra utilizada por la ley, sino que debe ser clara en el sentido de entendible por las personas a las que está dirigida.

Si el Derecho es un instrumento social para regular las conductas y las relaciones intersubjetivas de las personas; en fin, para regir la vida en sociedad; no debieran existir dudas acerca de cómo debería manifestarse y darse a conocer. Mas entre utilizar un lenguaje natural técnico y uno natural puro, la ley debe optar por este último. No obstante, los abogados, por más que tomemos como punto de partida el lenguaje natural, usamos uno más técnico que el ciudadano común no tiene por qué conocer (CARRIÓ:49).

Recordemos la polémica suscitada entre Carrió y Soler en relación a ello. También veremos que en rigor quienes utilizan los vocablos técnicos son los dogmáticos que hablan de la ley (metalenguaje); cuando la ley misma, de por sí, y pese a su técnica legislativa, es más clara que la doctrina.

Asimismo, y debido a que los lenguajes naturales son el vehículo de las argumentaciones y se emplean también para razonar; es que se pueden generar modos incorrectos de razonamiento que se denominan falacias. Estas falacias, en especial las de ambigüedad, han sido estudiadas y clasificadas por Irving Copi.

En consecuencia, el lenguaje de los penalistas puede ser más preciso por su tecnicidad o tecnicismo, pero ello no significa necesariamente que sea más claro en el sentido que se requiere de acuerdo a los principios constitucionales en juego. Ello porque la claridad puede llevarnos, a veces, a la idea de precisión técnica; pero aquí preferimos decir que la letra de la ley es clara cuando es aprehensible o asequible por su destinatario. Obviamente que no se trata de aniquilar la precisión que suministra la terminología técnica, sino de, como dicen Enrique Alcaraz Varó y Brian Hughes en “El Español Jurídico”, encontrar un equilibrio entre la precisión técnica y la claridad comunicativa (ALCARAZ VARÓ:135). El lenguaje jurídico se sitúa entonces entre los lenguajes cotidianos y los lenguajes artificiales; e incluso más próximo al lenguaje natural que a estos últimos (CARRIÓ:73).

En definitiva, tal como una paradoja, para que en el Derecho Penal las normas prohibitivas, y por ende las palabras, sean más precisas y claras, debe acudir al menos técnicos de los lenguajes: el natural...

Ahora bien. Cuando un juicio se concluya mediante un jurado popular, la cuestión es aún más compleja ya que los que deben

entender el contenido del derecho no son solo aquellos que sufrirán sus consecuencias sino también, y fundamentalmente, los llamados a juzgar y que, no tienen por qué conocer el lenguaje técnico que conocen los abogados. Además, los jurados legos son llamados a efectuar una función específica relacionada con la eficacia de la prueba que se puede hacer conociendo el sector del ordenamiento jurídico aplicable a ese caso (por ejemplo, el delito específico) o incluso en ignorancia total de la ley.

Sin embargo, la situación es compleja en tanto los miembros del jurado deben aún, por lo menos, comprender los alcances de ciertos conceptos con que los abogados nos manejamos, como el estado jurídico de inocencia, las vicisitudes de la valoración de las pruebas, la duda razonable, etc., todo lo cual será objeto de las instrucciones que se le impartan.

En definitiva, quien debe aplicar e interpretar la ley para decidir es el juez, pero la debe sufrir el ciudadano (NINO:246). Y la peculiaridad de la temática de nuestra propuesta radica justamente en que, en el juicio por jurados, ambas funciones recaen, en principio, en el propio ciudadano.

Por ello es que desde la perspectiva de este trabajo lo relevante es entender que el Derecho debe apoyarse sobre un lenguaje natural que sea entendido por todos, no solo porque los que lo sufrirán son las personas que lo hablan y escriben; sino fundamentalmente porque en ciertas ocasiones, ellos mismos deberán ser quienes tengan que tomar las decisiones cruciales que conlleva el veredicto.

En ese contexto, el rol de los abogados es fundamental porque son quienes deben vehiculizar los conocimientos jurídicos para que sean comprendidos por los legos. Ahora, el abogado debe hablar en forma clara porque los destinos de un debate dependen de ello más que antes. En ese marco, los mismos abogados deben asir el derecho penal de ese modo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, del mismo modo que deben desarrollar las destrezas necesarias para canalizar aquella nueva tarea. Es que en pos de esa faena el abogado debe estar formado y debe haber “aprehendido” el Derecho Penal de una manera diferente a la que viene haciéndolo.

En ese sentido, no solo la ley debe estar formulada en términos claros sino que también los juicios deberían desarrollarse, de alguna manera, de una forma tal que sus implicancias sean entendidas por aquellos miembros de la comunidad que comparten el lenguaje cotidiano. La ley y las palabras utilizadas en los juicios por los egresados de nuestras facultades deberían manifestarse de una manera asequible para todos. Es que en un debate oral, máxime cuando es por jurado, lo más importante, más allá de las precisiones técnicas, es que todos estemos hablando de lo mismo, aún cuando lo fuera incorrectamente (El propio Jorge Luis Borges dijo una vez “Si suena bien, está bien”)².

También es de destacar que la RAE en los últimos años viene receptando los términos de uso común aun cuando ellos escapen a las reglas formales del castellano. Son un ejemplo de esto los anglicismos, los argentinismos y hasta las palabras mal escritas o pronunciadas de acuerdo al correcto español, pero que la RAE termina aceptando por su arraigo natural.

Sin embargo, el mayor problema que detenta el lenguaje que elegimos es la presencia inevitable de ciertas propiedades que de común hacen referencia a la falta de precisión. El lenguaje natural, en mayor medida que las otras clases que vimos, padece de ciertos problemas que se conocen como “propiedades del lenguaje”: la ambigüedad, la vaguedad y la vaguedad potencial – o textura abierta del lenguaje -. Nino también nos trae los conceptos de carga emotiva del lenguaje y fuerza de las oraciones que se realzan en tanto utilizemos la oralidad como medio de comunicación (NINO:269).

Así y todo, creemos que el lenguaje natural sigue siendo la mejor herramienta de comunicación, principalmente en la clase de juicio que comentamos. Estas propiedades son, de alguna forma, un mal menor frente a la posible desigualdad que generaría un derecho basado en un lenguaje técnico.

Los litigantes, en el marco de un jurado popular, y como operadores del Derecho, cuentan con diversas posibilidades para contrarrestar esos problemas.

Específicamente en lo que atañe a nuestra propuesta, una de las formas de salvaguardar las ambigüedades, ya sea semántica o sintáctica, es acordar con la contraparte, en el marco de la audiencia previa prevista en el art. 338 del C.P.P., en qué sentido serán utilizados ciertos términos legales para que esto sea comunicado mediante una instrucción a los miembros del jurado. Cabe recordar que cuando el juicio sea mediante jurados, esta audiencia es obligatoria.

En el marco de un debate concreto, e incluso en el devenir del desarrollo de las audiencias, puede resultar necesario aclarar los términos o convenir en qué sentidos serán utilizados cada uno de ellos. Los abogados litigantes cuentan con la posibilidad de solicitar reunión con el juez director del proceso y así sugerir ciertas instrucciones específicas al jurado sobre cuestiones sobrevinientes. También cuentan con la posibilidad de realizar preguntas aclaratorias a los testigos y la contraparte de objetar, etc. . .

2-Isidoro Blaisten, propulsor de una literatura contra la solemnidad, en una nota de La Nación de 1999, recordó que una vez Borges le dijo eso, porque para el máximo exponente de la literatura nacional había que atender a la literalidad, al sonido y al sentido de las palabras. Decía que siempre las palabras eran, para él, como una música. Por ello es que una vez le dijo: “Si suena bien, está bien” (La Nación 1/12/99 en www.lanacion.com.ar/214506-borges-y-el-humor).

En este caso, sería de buena práctica que las partes pregunten a los testigos a qué se refieren específicamente para disipar las dudas. Pero se observa aquí una diferencia sustancial entre el juicio desarrollado por jueces profesionales y el juicio por jurados: mientras que en el primero los tres jueces tienen al menos la posibilidad de efectuar preguntas aclaratorias (art. 364 C.P.P.), en el juicio por jurados ninguno de sus integrantes puede hablar o efectuar preguntas por razón alguna (Inc. 4º del art. 342 bis).

Los litigantes son los que deben estar advertidos de las posibles contradicciones o ambigüedades. En ese marco, resulta conveniente que las partes convengan, junto con el juez profesional, la acepción que utilizarán, toda vez que si se desentienden de ello se creará en el seno de los doce (o dieciocho) miembros del jurado una perplejidad indeseable para arribar a buen puerto. Ello claramente deberá canalizarse mediante la redacción de una instrucción específica.

Sin embargo, debemos efectuar una aclaración en relación a la propuesta elegida: Si bien es cierto que muchas veces los conflictos penales derivan de cuestiones jurídicas, el Derecho vivo se basa fundamentalmente en la producción y valoración de las pruebas, para lo cual no se requiere más que ser un ciudadano capaz de comprender las reglas de la experiencia y el sentido común. Esta es la razón principal por la cual se ha instaurado el procedimiento del jurado popular.

Para comprender en forma más acabada las ideas que venimos postulando, y a riesgo de retroceder un poco en el análisis transitado, haremos una triste referencia a los lenguajes con los que nos manejamos en ciertos “grupos de élite”. Veremos seguidamente que algunos profesionales, los abogados, y muy especialmente los penalistas, nos hemos empeñado en utilizar los términos desconocidos o vocablos comúnmente utilizados en el lenguaje común con un sentido diferente...

El lenguaje de los penalistas.

La abogacía constituye una profesión que como tal, se jacta por ser incluso más elitista que otras. Pierre Bourdieu, en “La fuerza del derecho”, vuelve sobre la idea de que los abogados parecieran más eruditos si hablan con términos que solo conocen ellos. Pone en evidencia, como tantos otros autores, que en realidad ello lleva implícita la demostración de una fuerza y autoritarismo propios de los que poseen el conocimiento o la información.

A ello debe agregarse que el abogado, para mostrar conocimiento o prestigio, generalmente recurre a modismos, latinazgos, y hasta a palabras rimbombantes e inventadas. No se da cuenta el jurista que con ello utiliza mal o incorrectamente el castellano, como cuando abusa del uso de los gerundios, escribe párrafos interminables o reitera ideas que notablemente ilustra la posición de élite que pretendiese detentar.

Aún a esta altura de los tiempos, pareciese que la Universidad nos debiera formar, al menos, en la implantación mental de ciertos conceptos técnicos. Sin embargo, la mejor manera de ejercer la abogacía, como todas las profesiones, no es conocer más sino saber qué decisión tomar ante tal o cual problema.

Este temperamento colectivo representa quizá una de las demostraciones de lo que implica la nueva ignorancia, es decir, la que genera el saber demasiado en los términos de Santiago Kovadloff (“...La nueva ignorancia que genera el conocimiento y no su carencia”).

Al respecto, cabe recordar que aunque las palabras utilizadas por un abogado estén en el diccionario de la RAE, no puede verse legitimado a usarlas a espaldas de los intereses de los clientes y justiciables (FUCITO).

En el ámbito penal este despropósito se ve acentuado por la preeminente incidencia de una dogmática jurídica que, tras basarse en las teorías formales y foráneas, se ha alejado cada vez más de los verdaderos intereses de los destinatarios de las normas y de las sentencias. Por ello es que los abogados, como los operadores judiciales en el marco de un juicio por jurado, no deben ser meros traductores de los vocablos difíciles que se presentan en el Derecho Penal, sino principalmente asesores técnicos en lo que requieran los legos. La importancia que detenta la función asesora del operador jurídico ante la realización de un juicio por jurados es aún mayor, en tanto aquella transmisión de habilidades o funciones debe recaer – vía instrucciones - sobre los que tienen el noble poder de decidir los destinos de otro mortal. Luego veremos cómo en el desarrollo de un juicio por jurados, sus miembros no solo deben comprender la ley, sino también y fundamentalmente, a sus intermediarios, que no son otros que los abogados litigantes formados en nuestras Facultades de Derecho.

En efecto, lo que nos hace mejores abogados no es la riqueza de nuestro léxico, por un lado, ni el conocimiento de todas las instituciones, por otro; sino el fortalecimiento en las habilidades y destrezas para ejercer esa profesión. Destrezas y habilidades que no se aprenden sino en nuestras aulas. En ellas, y especialmente en el ejercicio de la abogacía, se verán mejores frutos en tanto se fortalezcan las prácticas y la practicidad, el conocimiento de diversas alternativas y la riqueza y eficacia en la argumentación; herramientas para lo cual no se exige, desde luego, riqueza idiomática alguna. Esta afirmación encuentra una superlativa importancia cuando nos arrimamos a un juicio por jurado, puesto que los miembros que no comprendan las instrucciones o el alegato de una parte, se verán sucumbidos en el desconcierto o elegirán favorecer a la contraparte del contradictorio. Una destreza específica en materia de jurados populares consistirá, pues, en explicar en forma clara las implicancias jurídicas, aún cuando como adelantamos la ley esté – o deba estarlo - escrita en lenguaje natural.

Entonces, y aun cuando los abogados hablásemos difícil entre nosotros, deberíamos omitirlo frente a los clientes y justiciables. Sin embargo, en una de las peores prácticas epistemológicas conocidas, seguimos usando el mismo lenguaje frente a las personas de carne y hueso. Y lo que es peor, los futuros abogados litigantes se siguen formando bajo aquel paradigma.

Entonces, sin perjuicio de algunos avances, y volviendo a la cruda realidad, por mal que nos pese, en el campo del Derecho hay un grupo selecto que cree pertenecer a una casta especial, científicamente aún más capacitada que el resto de los mortales. Ellos son los abogados entre los abogados: los penalistas...

Edmundo Hendler ha dicho en "El lenguaje de los penalistas", que somos intolerables, intolerantes, e insoportables por el lenguaje que empleamos. Sugiere incluso que usamos términos que son incomprensibles para los abogados de otras ramas y otros fueros.

Resulta especialmente criticable que el acceso a la ley - la cual conmina ciertas conductas humanas con sanciones severas, y que por ende está dirigida a los operadores, pero especialmente a los ciudadanos-, se valga de la doctrina, que utiliza tecnicismos propios de la Academia, y que como tales se encuentran reservados a los eruditos del derecho.

Esta es una de las principales razones por la que el Derecho se muestra como un saber esotérico que conspira contra la seguridad jurídica (SERRANO MAILLO:91). Lo esotérico se identifica con lo que está oculto, que es incomprensible o difícil de entender; y que solo es perceptible por algunas personas iniciadas. Incluso resulta criticable que los abogados utilicen términos difíciles creyendo que se encuentran legitimados porque se trata de vocablos que se encuentran en el Diccionario de la RAE (FUCITO).

Se trata, en suma, de la idea que Beccaria pregonaba para las palabras de la ley. Es decir, que la lengua en la que se encuentren escritas no sea tan extraña que esté al alcance privativo de unos pocos (Conf. Beccaria, De los delitos y de las penas, Cap. V "La oscuridad de las leyes").

Pero nosotros ya adelantamos que en rigor el lenguaje difícil no yace en la ley sino en los intermediarios a través de los cuales, y especialmente en un juicio por jurado, debemos llegar a conocerla. Al respecto, basta con advertir que los litigantes se formaron en las universidades que osan transmitir los conocimientos del Derecho Penal de la manera que criticamos (eminentemente conceptualista).

Es que el jurista penalista, a diferencia de lo que ocurre con la mayoría de los pensadores de otras ramas, accede al conocimiento de la ley penal mediante la intermediación de las teorías, y específicamente, desde hace aproximadamente un siglo, por medio de la dogmática que ha elaborado las "teorías del delito". En verdad, los alumnos conocen la ley penal mediatizados por las teorías, y los dogmáticos enuncian sus teorías, muchas veces, obviando el contenido de las leyes penales vigentes. Como lo dicen Enrique Alcaraz Varó y Brian Hughes en "El Español Jurídico", los textos legales y dogmáticos se han oscurecido y han pasado a tener conceptos misteriosos y complejos que son inaccesibles para el común de los mortales (ALCARAZ VARÓ:135).

El principal cambio que traiga aparejado entonces la implementación del juicio por jurados, será que los penalistas que ejerzan en el debate concreto no podrán ya utilizar los modismos y las costumbres que le fueron transmitidas.

Al respecto, cabe recordar las nociones de tradición jurídica sobre los modos de pensar y enseñar el Derecho, pues en definitiva los litigantes no son los culpables de la formación académica que han recibido. De acuerdo con la exposición de Merryman, la tradición jurídica conlleva una función ocultadora que viene de la mano de teorías, naturalezas jurídicas, principios abstractos y especialmente del abuso de las definiciones (conceptualismo). Merryman sostiene que la ciencia jurídica padece de ciertas características que hacen a este alejamiento con el ciudadano común, como lo son el cientificismo, la construcción de sistemas, el conceptualismo, la abstracción, el formulismo y el purismo (MERRYMAN:129).

En definitiva, la dogmática penal se expresa mediante un lenguaje que, a diferencia del legal, es oscuro, pues no permite ver claramente qué hay detrás, cuando lo que hay detrás es justamente la ley. Ello ocurre al punto que los penalistas muchas veces cambian el significado de los términos ley. Esto implica que las personas que no conocen este lenguaje no pueden comprender el significado que esconde, ya que los penalistas suelen utilizar un lenguaje esotérico o encriptado, que en definitiva es un modo de ejercer poder (PEIMBERT).

Ello se ve agravado en tanto advertimos que las diversas escuelas teóricas que intentan comentar la ley argentina, en verdad son foráneas y en su mayoría provienen de Alemania, llegando a nosotros por medio de la traducción que realizan los mismos dogmáticos del primer cuarto del siglo pasado. Antes ello no ocurría, puesto que obras como las de Rodolfo Rivarola o Eusebio Gómez estaban escritas en un aceptable castellano (HENDLER,2005).

La "dogmática penal", tal como la conocemos hoy, fue introducida en la Argentina por Soler, mediante el tratado del que fue autor. Sin embargo, sostiene Hendler que Soler, "fiel a sus ancestros hispánicos, conservó todavía un idioma bastante pulido y legible" (HENDLER,2005).

Otro problema es que los penalistas además usan una metodología conceptualista, que implica definir el delito y el derecho penal; descomponer los elementos de la teoría del delito que a su vez también definen. En fin, los dogmáticos hacen del concepto una herramienta metodológica formal. Como lo dice Böhmer, la dogmática crea un lenguaje, pero lo paraliza bajo la máscara inmovible del formalismo" (BÖHMER).

Entonces, aún cuando la ley sea clara, debe analizarse el vocabulario que usan aquellos que hacen teoría de la ley (metalenguaje);

3- En efecto, "Los alumnos se encuentran satisfechos con la formación que están recibiendo y sin embargo saben que esa formación los está capacitando poco para su desempeño profesional" (BÖHMER).

Esta problemática choca con un aditamento preocupante más: Si son los dogmáticos quienes interpretan un lenguaje claro mediante la utilización de un lenguaje oscuro, entonces la incompreensión se extendería a aquel originariamente claro, que se volvería inentendible. En el contexto de un juicio por jurados este punto es por demás relevante, toda vez que jueces y representantes letrados de las partes cumplirán la función de asesores jurídicos de los legos, y dentro de ello, de “traductores de los conceptos jurídicos”.

Otra cuestión interesante para analizar es la que atañe a la recepción de los conceptos dogmáticos en el texto de la ley. Mientras el Código de 1921 reservaba algunas pequeñas referencias, en el último de los Anteproyectos (2014) la construcción dogmática pareciera haber desembarcado en el texto de la ley, utilizando incluso los términos propios de aquella creación, mediante un lenguaje que podría ser calificado como esotérico e inentendible para los habitantes de la república destinatarios de la norma. Pese a ello, en la exposición de motivos el presidente de la Comisión conformada para esa reforma, Eugenio Zaffaroni, expuso que: “En síntesis: la codificación, que exige (...) claridad en el lenguaje”.

En consecuencia, mientras las teorías intentan asignar un alcance específico a cada uno de los elementos, la ley utiliza, por cuestiones históricas y de operatividad, términos que, como derivaciones del lenguaje natural, no coinciden en un todo con aquellos, y que muchas veces son invocados con diversas concepciones.

Hemos visto hasta aquí las vicisitudes del lenguaje y cuál es el que detentan y utilizan los profesionales, entre ellos los abogados penalistas. Pero para entender más acabadamente nuestra propuesta, resulta necesario analizar por último la forma en que se desarrolla el juicio por jurados...

La implementación del juicio por jurados.

En este contexto es que irrumpe la implementación del juicio por jurados en la provincia de Buenos Aires, incorporado por ley 13.543 de 2014. Este instituto nos interpela a repensar ciertas cuestiones epistemológicas, como las prácticas, las enseñanzas, y muy especialmente las relacionadas con el lenguaje.

Según el sistema vigente, coexisten varias formas de concluir un proceso judicial. El juicio abreviado se basa en la forma escrita, y el juicio común con jueces profesionales, en la oral. Interesa destacar aquí que en el juicio que nos ocupa, se refuerzan algunas características de este último, como lo son la oralidad, la intermediación y el proceso acusatorio-contradictorio.

Pero nos faltaría ponderar aún la incidencia que tiene la realización de un debate oral por sobre uno escriturario en relación al lenguaje que se utiliza preponderantemente en uno y en otro. De las formas de manifestación del lenguaje natural, la oral es la más cotidiana de todas. Más aún, el sistema escrito es menos natural que el de la oralidad, pues en la historia de la humanidad apareció después como respuesta a una necesidad. Al respecto, cabe destacar que en el juicio por jurados la videofilmación es obligatoria. Por estas razones es que los abogados también deben ser formados en la oralidad que se abre paso en todos los fueros.

Ya describimos las diferentes formas y las propiedades que posee el lenguaje natural. También dijimos que los abogados penalistas hablan de un modo inaprensible para los ciudadanos. Y planteamos las ventajas de la oralidad frente a la escritura. Lo que trataremos de aquí en más es de acercarnos a las habilidades que debe desarrollar un abogado litigante en relación al lenguaje y los modos de comunicación, especialmente cuando se actué ante un jurado popular...

El instrumento fundamental para canalizar esto en el marco de un debate oral por jurados, son las instrucciones como “el conjunto de indicaciones legales que constituye una enunciación de los principios jurídicos de toda índole que rigen en cada caso y que acotan la discrecionalidad del jurado” (HENDLER,2006:86).

En relación a las instrucciones para la deliberación de jurados, el art. 371 bis del C.P.P. establece que serán “redactadas en un lenguaje claro y sencillo.”

Las instrucciones deben ser claras y sencillas porque implican un acercamiento del ciudadano común al Derecho (BERTELOTTI:430). Hendler aseveraba que mientras las fundamentaciones de los fallos de los jueces profesionales suelen estar concebidas en el lenguaje técnico de los iniciados, las instrucciones al jurado tienen, necesariamente, que estar redactadas en términos claros y sencillos que puedan ser entendidos por todos (HENDLER,2006:86). Para redactar y explicar las instrucciones en un lenguaje claro y sencillo es necesario que los abogados seamos formados en ello, pues de lo contrario comunicaremos las instituciones penales al modo de las jergas inentendibles para los destinatarios.

Justamente, una de las más notables características de las instrucciones (que formarán la esencia de la motivación del fallo); es que por imperativo legal deben formularse en un lenguaje entendible para los miembros del jurado y por ende para toda la ciudadanía de la cual forman parte (BICHARA:20). Otro beneficio estrechamente vinculado con esto es que cuando las instrucciones sean claras se garantizará aún más la ausencia de discrecionalidad y de arbitrariedad en el veredicto (BICHARA:20). Finalmente, como el contenido de las instrucciones representa una suerte de fundamentación del veredicto, en sus contenidos se asentará la posibilidad y el tenor de las impugnaciones.

Dicho esto, la primera destreza que debe desarrollar todo penalista, en el marco de este nuevo paradigma, es la de instruir al jurado en la aplicación directa de la ley. En este sentido, el juicio por jurados resulta una ventaja fundamental, puesto que, salvo escasas excepciones, los jurados deben conocer la ley de manera inmediata, directa, sin intermediarios que compliquen su aprehensión y accesibilidad. De lo contrario, ante cada juicio oral a desarrollarse, los ciudadanos llamados a

prestar el servicio que le requiere la justicia, deberían realizar un curso intensivo de Derecho Penal básico.

La función específica que tiene todo jurado no es otra que la de emitir un veredicto en base a las hipótesis que le presentan las partes y la percepción de las pruebas que tuvieron al presenciar en forma directa el debate. Es decir, no se necesita ser un gran erudito para ello. De las hipótesis que las partes plantean como “teoría del caso”; los jurados, con las mayorías legales necesarias, adoptarán aquella que de acuerdo a la “reconstrucción histórica” que realizaron en base a su íntima convicción, les parezca verídica, siempre teniendo en cuenta el concepto de duda razonable que remite, entre los abogados, al *in dubio pro reo*.

La institución basada en el jurado popular se presenta así como el único medio para garantizar la aplicación de la ley aún sin conocerla. En ese marco, las partes, y especialmente el órgano acusador, deben presentar hechos que se subsuman jurídicamente en una o más figuras penales, según cada una de las teorías del caso que procuren sean acogidas; pero esos acontecimientos en el caso no fueron relatados al jurado mediante categorías jurídicas ni con las palabras de la ley.

Por ejemplo, deberán ser explicadas nada más las incumbencias de las instituciones del derecho penal y las figuras delictivas comprometidas en el caso. En este sentido, la realización de un juicio mediante jurados requiere de una revalorización del esquema de las figuras delictivas al modo de los análisis semántico, sintáctico y pragmático que ya analizamos, toda vez que es el que mejor se compadece con el lenguaje natural. Por el contrario, la utilización de la terminología dogmática, ya sea en relación a ciertos institutos o a las figuras en particular, deviene inaprensible ahora no solo para el ciudadano común sino también para el jurado. En lo que hace a la figura delictiva en relación a la descripción del hecho (relación de tipicidad o adecuación típica); cabe destacar que, aunque no era recomendable hacerlo hasta aquí, con la implementación de juicio por jurados ya no se podrá, definitivamente, relatar un hecho usando las palabras de la propia descripción típica legal.

De todo esto se extrae que los hechos deben ser explicados a los miembros del jurado despojados de toda terminología dogmática y de referencia a categoría jurídica alguna. Específicamente en lo que hace a las técnicas de litigación penal y su puesta en práctica en el sistema adversarial, se hace necesario que cada una de las partes y el juez presenten a los jurados los hechos de manera clara y en lenguaje ciudadano, para que luego los profesionales del derecho puedan discutir y en efecto el juez elegir la o las figuras delictivas que en base a sus conocimientos entienda son subsumibles los acontecimientos fácticos, todo en base al proceso de adecuación típica que es propio de los operadores jurídicos (*iura novit curia*).

Sin embargo, en ciertas ocasiones resulta necesario que el juez profesional explique lo que debe entenderse por cada uno de los elementos que se describen como integrantes de los hechos. Y lo que se busca con ello es meramente uniformar las diversas concepciones que puedan tener los miembros del jurado en atención a los criterios estipulados por las partes y el juez. Por ello es que la explicación a los jurados de lo que deba entenderse por ciertos conceptos jurídicos no implica una violación de esa cláusula. Justamente, la explicación del sentido y los alcances de la “duda razonable” es el mejor ejemplo de ello. Claro que además, y de acuerdo a lo que venimos pregonando, debe explicárseles – en este caso sería lisa y llanamente una traducción – qué es lo que debe entenderse por ello. Resulta necesario entonces definir y acordar los significados de los términos que aún en uso del lenguaje natural puedan llegar a implicar un mayor uso de tecnicismos. Incluso, en casos excepcionales que podrían presentarse cuando las partes no se pongan de acuerdo en qué explicación debe darse con respecto a determinada figura, agravante o eximente de acuerdo a interpretaciones inconciliables; debería el juez explicar ambas posturas para que sea el mismo jurado, con las debidas limitaciones, quien deba interpretarlas y decidir en consecuencia, siempre que no sean extremos reservados a la sentencia, predominantemente conformada con categorías jurídicas.

Las bases de la reformulación propuesta:

- Junto con Edmundo Hendler, creemos que una de las mayores ventajas de la implementación del juicio por jurados es que los letrados y magistrados deban comenzar, si es que no lo hicieron, a expresarse con palabras claras y en un lenguaje cotidiano⁴.
- La instauración de juicio por jurado debería motivar un replanteo acerca de las formas de argumentación, las prácticas, la vuelta al valor de las pruebas, pero fundamentalmente un cambio en relación al lenguaje que se utiliza en los tribunales de justicia.
- La oralidad tiene de entre sus ventajas todas aquellas que hacen a una mayor naturalidad del lenguaje y es propia de la inmediatez del debate.
- Para ello se debe evitar la utilización de palabras que bajo la excusa de un mayor rigor técnico, reemplacen a vocablos de utilización cotidiana; y utilizar un lenguaje entendible para el ciudadano medio al cual está dirigido el discurso, aún cuando ello vaya en contra de las reglas formales del castellano.
- En ese lenguaje, los abogados que deban dar instrucciones al jurado deben hacerlo de manera tal que les resulte entendibles.

4- Reportaje a Edmundo Hendler “Con el juicio por jurados se podría lograr que los abogados y jueces empecemos hablar en el lenguaje cotidiano”; edición de Diario Judicial del viernes 14 de enero de 2011.

Se debe propender entonces a una reformulación dogmática o epistemológica que alcance incluso y fundamentalmente al proceso de aprendizaje y enseñanza del Derecho Penal. Los modos de abordar las asignaturas relacionadas con el Derecho Penal deben entonces propender a:

- Enseñar el Derecho Penal a partir de elementos e instituciones que sean explicadas de modo comprensible para alumno.
- Amoldar las prácticas implementando mecanismos didácticos y pedagógicos en los que tenga preeminencia la oralidad propia de la litigación por sobre la escritura.
- Capacitar a los alumnos en las destrezas necesarias para que ellos puedan comunicar el derecho de manera eficaz a los justiciables y a los integrantes del jurado popular.

Bibliografía.

- ALCARAZ VARÓ, Enrique y HUGHES Brian, *El Español Jurídico*, Ariel, Barcelona, España, 2002.
- BERTELOTTI, Mariano, *Propuestas de juicio por jurados en la provincia de Buenos Aires. Análisis crítico*, en: Abeledo Perrot Buenos Aires, Dirección de Carlos Camps, Buenos Aires, 2013, fascículo 4, págs. 417 a 442.
- BERTOLINO, Pedro J., *El jurado popular en materia penal en el pensamiento y en la obra de Tomás Jofré*, en: revista Abeledo Perrot Buenos Aires, Dirección de Carlos Camps, Buenos Aires, 2013, fasc. 4, págs. 442 a 447.
- BICHARA, María Orfelina, *El juicio por jurados ¿vs? la garantía de la doble conformidad judicial*, *Revista de la Asociación Pensamiento Penal*, Buenos Aires, 2016 [En línea] www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2016/02/doctrina42873.pdf
- BÖHMER Martín, *Metas comunes: La enseñanza y la construcción del derecho en la Argentina*, Abogacía y educación legal, [En línea] <http://www.sistemasjudiciales.org/content/jud/archivos/notaarchivo/432.pdf>
- BOURDIEU, Pierre, *Los juristas, guardianes de la hipocresía colectiva*.
- BULLARD, Alfredo y MACLEAN, Ana Cecilia, *La enseñanza del derecho: ¿Cofradía o archicofradía?*, 2002, SELA (Seminario en Latinoamérica de Teoría constitucional y Política). Paper 4 [En línea] http://digitalcommons.law.yale.edu/yls_sela/4
- CARO CORIA, Dino Carlos, *La enseñanza de la dogmática penal como conditio sine qua non para el éxito de la oralidad*, Trabajo presentado el 16 de mayo de 2010, al término del Curso Base sobre Instrumentos para la Implementación de un Sistema Penal Acusatorio, del VII Programa Interamericano de Formación de Capacitadores para la Reforma Procesal Penal 2010, organizado por el Centro de Estudios de Justicia de las Américas (CEJA), Perú.
- CARRIÓ, Genaro, *Notas sobre Derecho y Lenguaje*, Cuarta Edición, Corregida y Aumentada, reimpresión, Ed. Abeledo Perrot, Buenos Aires, 1990 (la primera edición es de 1965).
- COPI, Irving, *Introducción a la lógica*, EUDEBA, Bs. As., 1995, Cap. 3 "Falacias No Formales".
- CORTÉS DE ARABIA, Ana María, *La importancia del lenguaje en la teoría del delito*, Anuario (Nº 6 2001-2002), Córdoba, CIJS, Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC, 2003.
- CUCATTO, Mariana y DOMENECH, Ernesto, *Fallos en la enseñanza del Derecho Penal*, en: *Revista Intercambios*, Nro. 13 (2009), ISSN 1666-5457. <http://intercambios.jursoc.unlp.edu.ar/>
- DOMENECH, Ernesto, *Ética, política y escritura de sentencias judiciales*, en: *Revista Anales* Nº 42, Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales, Derecho Penal U.N.L.P, La Plata, 2012.
- FUCITO, Felipe, *Digresiones sobre el discurso judicial*, en: *Revista de Sociología del Derecho*, Sociedad Argentina de Sociología del Derecho, Número: 2004, 25 nov. 2003 / abr. 2004, pág. 22 y sgs.
- HENDLER, Edmundo Samuel, *El lenguaje de los penalistas*, Buenos Aires, Nueva Doctrina Penal, 2005/B, Editores del Puerto, septiembre 2005.
- HENDLER, Edmundo Samuel, *El juicio por jurados. Significados, genealogías, incógnitas*, primera edición, Editores del puerto, Buenos Aires, 2006.
- KUHNE PEIMBERT, Catalina, *Lenguaje judicial y transparencia*, México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, Dirección General de la Coordinación de Compilación y Sistematización de Tesis. México, 2006.
- NINO, Carlos Santiago, *Introducción al análisis del derecho*, Ed. Astrea, Buenos Aires, 1988.
- OUVIÑA, Guillermo, *Dos obstáculos epistemológicos en el pensamiento penal argentino*, *Boletín del Instituto de Derecho Penal de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP*, Nº 3.
- PETTORUTI, Carlos Enrique, *¿Qué es el derecho?*
- RIQUERT, Marcelo Alfredo, *Enseñanza del Derecho Penal: algunas reflexiones desde la experiencia regional*, Universidad Nacional de Mar del Plata, 2008 [En línea] http://riquert-penaltributario.blogspot.com.ar/2008/02/enseanza-del-derecho-penal-algunas_09.html
- SERRANO MAILLO, Alfonso. *Ensayo sobre el Derecho penal como ciencia. Acerca de su construcción*. Editorial Dykinson, Madrid, 1999.

ESTADÍSTICA Y PRÁCTICA PROFESIONAL DEL DERECHO: UN TRABAJO DE INVESTIGACIÓN Y UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Hilda Eleonora Vallet¹, Graciela Cristina Duret²

Introducción

En casi todas de las carreras de grado, salvo en Derecho, hay dentro del curriculum alguna materia que desarrolla conceptos estadísticos. Sin embargo, con frecuencia, los alumnos no logran entender porqué tienen esa materia y, a veces, los profesores tampoco lo saben.

Vivimos rodeados o invadidos por la tecnología o instrumentos tecnológicos, pero ello no implica necesariamente la correcta comprensión y representación de los conceptos. Se produce así, una comprensión muy escasa de los contenidos científicos, a pesar de que se otorga una gran importancia a su enseñanza. Según Carretero³, catedrático de Psicología Cognitiva de la Universidad Autónoma de Madrid e Investigador de la Flacso (Argentina), la causa de esto es que "...vivimos en una sociedad en la que la ciencia ocupa un lugar fundamental en el sistema productivo y en la vida diaria en general...". El mundo es cada vez más complejo e incierto. Es necesario estar atento y tomar decisiones rápida y eficazmente y, para ello, es menester contar con información. Aunque parezca increíble, cada uno de nosotros es un instrumento estadístico sutilmente afinado y satisfactorio. En cada momento de nuestra vida hacemos usos de nuestra capacidad para captar, integrar, y procesar una enorme cantidad de datos captados por los sentidos, para luego actuar instantáneamente, y basándose en esa información, generar toda una gama de posibilidades con sus respectivas probabilidades que lleven a elegir un determinado comportamiento.

En la vida diaria nuestro funcionamiento estadístico es informal y está vagamente estructurado. Nos comportamos estadísticamente sin tener conciencia plena de las leyes de probabilidad. Cuando queremos estructurar este conocimiento, sistematizarlo, y usarlo conscientemente, es cuando se generan mecanismos internos de resistencia. Esto obliga, de alguna manera, a razonar de modo diferente a lo que estamos acostumbrados: no todo es blanco o negro, dicotómico, sino que hay infinidad de matices entre ambos extremos, algunos con más posibilidad que otros de presentarse y con la certeza de que "a priori" no vamos a saber cuál va a ocurrir.

¿Por qué aprender estadística en Derecho?

"La estadística es un método del conocimiento científico que se ocupa de la inferencia de fenómenos desconocidos bajo condiciones de incertidumbre y con información incompleta"⁴. (BeeDagum, E. 2002).

Hace más de 100 años, el escritor, novelista, historiador y filósofo británico H. G. Wells, señaló: "...Algún día el conocimiento estadístico será tan necesario para ser un buen y eficiente ciudadano, como lo es el saber leer y escribir..." Si bien en ese momento no mencionó al sector empresarial porque recién empezaba la Revolución Industrial, probablemente diría que "el conocimiento estadístico en la actualidad es necesario no sólo para ser un buen y eficiente ciudadano, sino también para una toma de decisiones efectiva en varias áreas de los negocios"⁵ y del derecho.

Años más tarde, el estadístico Deming, experto en control de calidad insistía en que la educación estadística debía comenzar en la enseñanza media.

La apertura de las sociedades y su progreso han ido históricamente ligadas a la búsqueda del conocimiento mediante el método científico. Éste se centra en el análisis de los hechos, es decir, de los datos resultantes de la medición de los fenómenos. El análisis de los datos requiere métodos estadísticos y su amplia difusión puede contribuir a una sociedad más abierta, más liberal y más tolerante.

La enseñanza de Estadística ha evolucionado a través de los años desde simples descripciones de la práctica observada, hasta un sólido conjunto de teorías que representan el entendimiento colectivo de los fenómenos aleatorios. Hace más de ochenta años, el trabajo pionero de Sir Ronald Fisher mostró cómo los métodos estadísticos y, en particular, el diseño de experimentos, podían ayudar a solucionar estos problemas. Desde que se comenzaron a utilizar en agricultura y biología estas técnicas se han seguido desarrollando, y su uso se ha generalizado a las ciencias físicas y sociales, a la ingeniería, la administración y la industria. Esto permite señalar que los principios estadísticos son independientes de la disciplina en la

1-Prof. Adjunta Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. E-mail:hildavallet@derecho.uba.ar

2-Prof. Titular Facultad Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. E-mail:graduret@sociales.uba.ar

3-Carretero, Mario (2009., p.41). Constructivismo y Educación. Buenos Aires. Paidós

4-Palabras pronunciadas por la Dra. Estela BeeDagum en las Jornadas de Estadística desarrolladas en la Facultad de Ciencia Estadística de la Universidad de Bologna, Italia, el 29 de octubre de 2002 en sus "Reflexiones sobre la enseñanza universitaria de la estadística en el siglo XXI" en lo atinente a la didáctica de la estadística.

5-Lind, Marchal, Mason. (2004, p.2). Estadística para Administración y Economía. Colombia. Alfaomega Grupo Editor

cual se aplican, pero puede dar buenos resultados en todas ellas, especialmente en cualquier área donde se realice investigación.

Actualmente, el nuevo desafío es el desarrollo e investigación en Big Data. El pensamiento estadístico puede ayudar a abordar los múltiples desafíos del Big Data, enfatizando que, a menudo, el enfoque más productivo es formar equipos multidisciplinarios que involucren expertos del área de estadística, de computación, de matemática y de la disciplina específica.

La necesidad de conciliar el futuro entorno laboral con la educación supone un reto para las instituciones educativas y los profesionales de la educación universitaria. La sociedad ha sido impactada por las "nuevas" tecnologías de la información y comunicación, y cada vez tiende más a basarse en el conocimiento, razón por la cual la educación superior y la investigación forman parte fundamental del desarrollo cultural y socioeconómico de los individuos y, por ende, del país. El conocimiento es, entonces, una forma de creación de riqueza; en consecuencia, es en la educación donde se fundan algunos activos de la sociedad. Uno de los mayores objetivos de Big Data es convertir los datos en conocimiento; la estadística es una disciplina esencial para ello por sus métodos sofisticados de inferencia, predicción, cuantificación de la incertidumbre y diseño de experimentos. Una nueva sociedad y economía, basada en la información y el conocimiento, está emergiendo. Esta particular característica genera una demanda de educación universitaria muy distinta, condicionando una nueva oferta tanto en términos de medios y recursos tecnológicos, como de recursos humanos, tales como los académicos de la enseñanza universitaria que, desde una nueva perspectiva, serán los agentes y facilitadores de un innovador proceso de enseñanza-aprendizaje.

A- El proyecto DeCyT: "mujeres adultas mayores víctimas de violencia de género: acceso a la justicia en defensa de sus derechos".

Como experiencia piloto en este camino de conectar lo cuantitativo con lo cualitativo, se propuso la realización de un proyecto de investigación en el marco del Programa de Acreditación Institucional de Proyectos de Investigación en Derecho (DeCyT 2014-2016) que versó sobre: "Mujeres Adultas Mayores Víctimas de Violencia de Género: Acceso a la justicia en defensa de sus derechos". (DeCyT 1438, Facultad de Derecho, UBA).

El objetivo de esta investigación fue iluminar la problemática derivada de la violencia de género contra las mujeres adultas mayores, realizando un sinérgico estudio de los problemas jurídicos y sociales que plantea el tema. En el trabajo docente de la Enseñanza Práctica del Derecho, espacio en el que se atiende a personas de escasos recursos económicos que no pueden acudir a un abogado particular, se garantiza el acceso a la justicia de grupos vulnerables, a la par que se enseña el difícil arte de "abogar". En particular, y desde la cátedra, hemos observado el alarmante avance de la violencia contra este grupo, y la consecuente desprotección de sus derechos; ello no sólo a nivel institucional, sino también a nivel social.

Durante el proyecto, se buscó analizar los últimos avances legislativos, jurisprudenciales y doctrinarios en la materia, así como dilucidar si esos avances se traducirían en resultados concretos de mitigación del problema. Nos preguntamos acerca de cómo la sociedad respondería ante la demanda de acceso a la justicia de este grupo, y cuál sería su proyección en el futuro, atento el envejecimiento de la población.

En lo atinente a la Enseñanza Práctica del Derecho, se buscó dilucidar qué problemas y desafíos didácticos y pedagógicos planteaba la atención jurídica de este grupo. En base al trabajo de un equipo interdisciplinario, se ideó un cuestionario para indagar sobre el estado de la cuestión en cuanto a la atención jurídica para este colectivo, que nos permitiera cuantificar y visibilizar el problema, buscando así colaborar con la formación de futuros profesionales comprometidos y entrenados con la tarea de asistir legalmente a las adultas mayores víctimas de la violencia, a través del mejoramiento de la enseñanza de la práctica profesional del alumno-futuro abogado. En nuestro proyecto de investigación consideramos que, la manera de contribuir al mejoramiento de la atención de esta problemática, es contar con datos fidedignos que permitan obtener información útil para generar políticas públicas que mejoren la calidad de vida de las personas; una de las disciplinas científicas que contribuye a este objetivo es la Estadística.

B- Experiencia pedagógica

Algunas de las conclusiones más importantes de la investigación aplicada⁶ fueron, por un lado, que no sólo las mujeres adultas mayores son víctimas de violencias, sino que también los hombres adultos mayores sufren este fenómeno. Por otro lado, se detectó que, por parte de la víctima, hay una naturalización de la violencia y una falta de registro de tal situación. Además, el hecho de trabajar a campo con las personas, esto es, con las víctimas que acuden al Departamento de Práctica Profesional de la UBA, fue, como experiencia pedagógica, una cuestión altamente novedosa y de formación profesional para los futuros abogados, ya que quienes entrevistaban a los afectados eran alumnos de la carrera de grado de abogacía. Desde la óptica de los alumnos, fue una experiencia muy enriquecedora, ya que se encontraron cara a cara con una áspera realidad y, por otro lado, tuvieron la posibilidad de cuantificar lo que estaba ocurriendo, a fin de darle visibilidad a tan dura problemática.

6-Los resultados de la investigación pueden consultarse en nuestro artículo: "Acceso a la justicia de las adultas mayores víctimas de violencia de género en Argentina", (Vallet, H.E., Duret, G.C., Ciancia, Olga Edda, Minaggia, M.G.). Revista Trayectorias Humanas Trascontinentales, Universidad de Limoges, Francia. Disponible en: <https://www.unilim.fr/trahs/index.php?id=173>. Última entrada: 20-03-2018.

A partir de esta experiencia es que proponemos como materia optativa en la carrera de Abogacía, el curso orientado a la investigación intitolado Derecho de los Adultos Mayores, en el cual se abordan conceptos elementales de estadística para producir herramientas hacia la investigación; entre ellas, la elaboración de cuestionarios, el análisis e interpretación y presentación de los datos, en trabajos de investigación realizados por los alumnos, que son guiados por los docentes en su rol de mediadores pedagógicos.

Conclusiones

En algún momento de la historia educativa el rol del docente se centró en ser transmisor del conocimiento. Hoy, los aprendizajes son diversos y el aula puede expandirse utilizando diferentes herramientas. Por esta razón, consideramos que la tarea del profesor ha de centrarse en el papel de mediador y formador dentro de los espacios educativos, llevando adelante la mediación pedagógica entre el conocimiento, el medio y el alumno, ubicando a este último en el centro del proceso.

La mediación pedagógica deja entonces totalmente de lado la dirección del aprendizaje directa y frontal. La participación activa de los alumnos en los procesos de aprendizaje, dan lugar también a una manera diferente de construir el conocimiento. La Universidad como institución, tiene un compromiso con la comunidad educativa y con la sociedad en general. Debe acompañar a sus alumnos en el proceso de formación integral, considerando el desarrollo de las capacidades de pensamiento, de comunicación, de toma de decisiones, para que el alumno, con el paso del tiempo, pueda utilizar las herramientas dadas con debida soltura y seguridad, posibilitándole un desarrollo pleno e integrado en la sociedad.

Para que lo planteado sea visible, deberá existir en los docentes el compromiso de revisar las prácticas áulicas y la formación, con la finalidad de mejorar la oferta de la propuesta pedagógica.

Con una mirada dinámica, y luego de la observación y experimentación recogidas a través del Proyecto DeCyT 1438 - Derecho UBA-, hemos detectado la necesidad de incorporar herramientas de Estadística en la formación del futuro Abogado; ello aún más, en materias de grado en las que se propende a la investigación. La incorporación de la Estadística a las carreras de Derecho, proporcionará una mayor comprensión y análisis de los datos que la realidad nos entrega todos los días. Esta comprensión mejorará no sólo las propuestas de estudio, sino que propenderá a la formación de futuros profesionales del Derecho que brindarán respuestas integrales a los problemas jurídicos cuyo tratamiento requiera la sociedad.

Bibliografía

CARRETERO, Mario (2009., p.41). "Constructivismo y Educación". Buenos Aires. Paidós.

LIND, MARCHAL, MASON. (2004, p.2). "Estadística para Administración y Economía". Colombia. Alfaomega Grupo Editor.

VALLET, H.E., DURET, G.C., CIANCIA, OLGA EDDA, MINAGGIA, M.G.: "Acceso a la justicia de las adultas mayores víctimas de violencia de género en Argentina", en Revista Trayectorias Humanas Transcontinentales, Universidad de Limoges, Francia. Disponible en:

<https://www.unilim.fr/trahs/index.php?id=173>

DECYT 1438: "Mujeres Adultas Mayores Víctimas de Violencia de Género: Acceso a la justicia en defensa de sus derechos" Proyecto de investigación, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Abstract Disponible en: http://www.derecho.uba.ar/investigacion/inv_proyectos_vigentes_decyt_2014_vallet.php Última entrada. 20-03-2018.

VALLET, H.E. y CIANCIA, O.E. (2013). "Adultos Mayores: Ciudadanos y Actores Sociales". Buenos Aires: La Ley. Colección Facultad de Derecho, Serie Derecho Privado y Derecho de Familia, pp. 41-50.

PROPUESTA DE SEMINARIO DE GRADO Y TRABAJO DE INVESTIGACION Y ENSEÑANZA: ANÁLISIS SOBRE ENERGÍAS ALTERNATIVAS Y LA EXPLOTACIÓN NO CONVENCIONAL DE PETRÓLEO EN ARGENTINA

Tomás Vasser,¹ Alejandro Fabián Elías.²

Introducción

El Proyecto realizado a continuación tiene como iniciativa generar un acercamiento a una cuestión que actualmente incide de manera directa en la materia “Derecho de Minería y Energía”. Hoy en día en materia de Energía nuestro país está pasando por una crisis, la cual no es correctamente retratada ni por los periodistas ni analistas en ambientes públicos. La propuesta concreta de este trabajo consiste en un acercamiento a temas que son de actualidad en nuestro país, pero que se vienen debatiendo en el mundo desde hace ya mucho tiempo, el problema del extractivismo masivo de los recursos. En si podemos definir al extractivismo como: “el término con el que se denomina a una forma de organizar la economía de un país, basado en una alta dependencia de la extracción intensiva (en grandes volúmenes) de Recursos Naturales (RRNN), con muy bajo procesamiento (valor agregado) y destinado para su venta en el exterior (exportación)³”. No admitir que la Argentina es un país extractivista, es mentirnos a nosotros mismos. Hoy en día Argentina depende absolutamente de energías no renovables, existe un aumento de nuestras contrataciones en referencia a la importación de hidrocarburos, nuevas leyes han surgido para avalar nuevas técnicas extractivistas que han sido prohibidas varios países del mundo por el impacto ambiental que generan (ley 27.007, sobre explotación no convencional), la mega minería sigue siendo una actividad altamente rentable y con exenciones impositivas terribles por parte del Estado. El extractivismo se propaga como una enfermedad, infecta los recursos naturales y bajo lemas como “desarrollo sustentable”, genera un carácter terminal de su afección, imposibilitando la recomposición del ambiente. Lo aquí presentado no solo busca ser un “trabajo de investigación” o “propuesta de seminario”, sino también como una “propuesta de ayuda” al estudiantes que se encuentra en formación. Trabajando en conjunto, tanto Profesores como Alumnos, podemos lograr generar una conciencia colectiva, de temas que no solo tienen su lugar en carreras orientadas a las ciencias naturales, ya que toda actividad tiene una ley marco que la regula, una doctrina legal que la interpreta y una fuente jurisprudencial de la cual se asiste. El trabajo a continuación refleja los nuevos proyectos normativos en materia referida a energías no renovables, como así también una breve reseña a la nueva y popular actividad que se nos está vendiendo como Sociedad en materia de Hidrocarburos, “el Fracking” con sus repercusiones en el ambiente y en la salud de las personas.

A continuación, reflejaremos los puntos que abracaran este trabajo, como así también la forma de abordaje de los mismos para poder ser de comprensivo entendimiento hacia el alumnado, es decir, como explicar y tratar en materia de enseñanzas estos temas.

El fracking: inicios y repercusiones

Es menester para el alumnado, comprender las raíces históricas que desembocan en esta técnica, altamente cuestionada, el primer paso sería el abordaje histórico.

La técnica de fracturamiento hidráulico fue desarrollada por Edward A. L. Roberts quien en 1865 patentó el denominado “exploding torpedo” que utilizaba detonaciones de dinamita y nitroglicerina para fracturar el subsuelo e incrementar la producción de petróleo y gas natural en yacimientos ubicados en estados como Pensilvania, Kentucky, y West Virginia⁴.

Durante los años 40 se producen los primeros procesos de experimentación y aplicación comercial a gran escala de tal manera que la implementación de esta técnica durante la segunda parte del siglo XX se enfocó particularmente en las fases de recobro e incremento de producción en la explotación de los denominados Yacimientos Convencionales, desarrollándose diversas variantes de la técnica al incorporar nuevos materiales, materias primas y productos químicos que mejoraban la eficiencia de este método y permitieron su implementación en diversos países del mundo desde la década de los años cincuenta (Noruega, Polonia, Checoslovaquia, Yugoslavia, Hungría, Austria, Francia, Italia, Bulgaria, Rumania, Turquía, Túnez y Argelia)⁵.

1-Adscripto a la Cátedra 2 de Derecho de Minería y Energía, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: tomas.vasser@gmail.com

2-Adscripto a la Cátedra 2 de Derecho de Minería y Energía, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail:

3-http://www.colectivocasa.org.bo/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=140&Itemid=124.

4-<http://www.las2orillas.co/como-inicio-el-fracking/>

5-<http://www.las2orillas.co/como-inicio-el-fracking/>

La técnica actual consiste en generar uno o varios canales de elevada permeabilidad a través de la inyección de agua a alta presión, de modo que supere la resistencia de la roca y que abra una fractura controlada en el fondo de pozo, en la sección deseada de la formación contenedora del hidrocarburo. Con el fin de evitar el natural cierre de la fractura, en el momento en que se relaja la presión hidráulica que la mantienen abierta, se bombea, junto con el agua, un agente de sostenimiento (propante), comúnmente arena, que mantiene la fractura abierta de un modo permanente⁶.

Una composición típica de un fluido de fracturación suele ser aproximadamente entre un 95 y un 98 % de agua (no necesariamente potable), que incorpora hasta un 5 % de arena de sostenimiento y menos de un 1 % de productos químicos, tales como bactericidas, reductores de fricción, espesantes⁷.

Existe una fuerte oposición por el severo impacto ambiental que el fracking produce exteriorizándose principalmente en contaminación de los acuíferos, contaminación sonora por las tareas realizadas, contaminación en la atmósfera, migración de los gases, entre otras afecciones más que no solo repercuten en el ambiente, sino en la salud de las personas. Incluso se ha investigado que el aumento de afectaciones sísmicas va de la mano con las tareas de extracción⁸.

Definición energías renovables y fuentes según ley 27.191

El punto aquí planteado busca iniciar a los/las alumnos/as, en lo que se entiende por energías renovable y lo que nuestro cuerpo legal recepta de las mismas.

Según el artículo de 2 Inciso a) de la Ley 27.191 "Régimen de Fomento Nacional para el uso de Fuentes Renovables de Energía destinada a la Producción de Energía Eléctrica", modificatoria de la Ley 26.190, se consideran Fuentes Renovables de Energía a: Las fuentes renovables de energía no fósiles idóneas para ser aprovechadas de forma sustentable en el corto, mediano y largo plazo: energía eólica, solar térmica, solar fotovoltaica, geotérmica, mareomotriz, undimotriz, de las corrientes marinas, hidráulica, biomasa, gases de vertedero, gases de plantas de depuración, biogás y biocombustibles, con excepción de los usos previstos en la ley 26.093.

A fin de ilustrar de mejor manera la definición presente, pasaremos a definir cada una de las fuentes mencionadas precedentemente:

1- Fuente de Energía Eólica: Se trata de aquellas tecnologías y aplicaciones en que se aprovecha la energía cinética del viento, convirtiéndola a energía eléctrica o mecánica. Como el caso del Parque eólico Arauco por ejemplo.

2- Fuente de Energía Solar Térmica, Fotovoltaica: Se obtiene a partir de la utilización de tecnología fotovoltaica, por la cual se busca convertir directamente la radiación solar en electricidad. Un ejemplo es el caso del Parque Solar Fotovoltaico Cañada Honda, ubicado en la provincia de San Juan.

3- Fuente de Energía Geotérmica: Se entiende por energía geotérmica a aquella que, aprovechando el calor que se puede extraer de la corteza terrestre, se transforma en energía eléctrica o en calor para uso humano o procesos industriales o agrícolas.

4- Fuentes de Energía Undimotriz y Mareomotriz: En primer lugar, se define como Energía Undimotriz a aquella que se obtiene a través de la captación de la energía cinética y potencial contenida en el movimiento de las aguas de los océanos y mares. En tanto, se define a la Energía Mareomotriz como a aquella que se obtiene a partir de la captación de energía cinética y potencial obtenida a partir de las mareas, las cuales tienen su origen en la atracción del sol y la luna.

5- Fuentes de Energía Hidráulica: Se trata de la fuente de energía renovable más conocida y utilizada en Argentina, pudiendo definirla como aquella que se obtiene a partir del aprovechamiento de la energía cinética y potencial de corrientes de agua. A modo de ejemplo: Yacyereta (3200 MW) y Salto Grande (1890 MW), y las centrales de Piedra del Águila (1400 MW) y El Chocón (1200) en la provincia de Neuquén.

6- Fuente de Energía Biomasa: En estos procesos de conversión la energía solar se transforma en energía química que se acumula en diferentes compuestos orgánicos (polisacáridos, grasas) y que es incorporada y transformada por el reino animal, incluyendo al ser humano, el cual invierte la transformación para obtener bienes de consumo.

7- Fuentes de Energía de Gases de Vertedero: Se trata de una mezcla de gases producida por diferentes bacterias durante el proceso de biodegradación de la materia orgánica en condiciones anaerobias.

8- Fuentes de Energía de Gases de Plantas de Depuración: Se trata de procesos de generación de energía a partir de la utilización de Plantas de Tratamiento de Aguas Residuales.

9- Fuentes de Energía de Biocombustibles: Se trata de combustibles, obtenidos a partir de la Biomasa, es decir que se obtiene a partir de las plantas y sus derivados. Argentina regula a los biocombustibles a partir de la Ley 26.093, destacándose la exportación mundial de biodiesel; bioetanol, biogás.

6-https://es.wikipedia.org/wiki/Fracturaci%C3%B3n_hidr%C3%A1ulica

7-https://es.wikipedia.org/wiki/Fracturaci%C3%B3n_hidr%C3%A1ulica

8-Este último supuesto es traído a colación por el investigador Won-Young Kim en su trabajo: "Induced seismicity associated with fluid injection into a deepwell in Youngstown, Ohio"

Marco jurídico de la explotación no convencional

Como explicamos en el punto anterior, es necesario conocer en contexto general y luego de manera específica, el abordaje legal de cada punto. En el caso del Fracking, es la ley 27.007 y sus leyes relacionadas.

La ley 27.007, enmarca jurídicamente los lineamientos, plazos y formas de realizar la explotación no convencional, la principal idea política que sentó bases para este conjunto de preceptos legales nace en la viabilidad económica para explotar el yacimiento de Vaca Muerta, no es extraño que justo en el momento donde se sanciona este tipo de ley.

En contexto general la reforma acaecida por la ley 27.007, vino a poner en consideración los lineamientos para explotación de yacimientos que contengan hidrocarburos no convencionales, dándole mayores beneficios en relación a plazos, concesiones y formas de trabajo sobre la exploración/explotación de este tipo de petróleo. Asimismo busco acortar y juntar los periodos de exploración, junto la anterior reforma de la 26.197 se queda claro asimismo la cuestión de titularidad de los yacimientos, y se manifiesta cuando estos pertenecerán a la provincia o Estado Nacional, modificando así el sistema anterior de la reforma menemista que trajo la 24.145 donde devolvía las propiedades a las provincias, hoy en día el art 1 reformado por la ley 26.197 se apoya en la idea del dominio originario a la Nación o a las Provincias según ámbito territorial donde se encuentren, incorporando situaciones nuevas como la de Ciudad Autónoma de Buenos Aires y su derecho de dominio en su territorio y limitaciones referidas a la cantidad de millas marítimas que separan dominio provincial de nacional⁹.

Régimen de fomento a la generación distribuida de energía renovable integrada a la red eléctrica pública:

Ahondando en conceptos de energía renovable, es también menester explicar las propuestas legislativas que existen para el desarrollo de la generación renovable de energía.

Por medio del Decreto 1075/2017, se promulgó la Ley 27.424, que tiene como fin según lo establece el artículo primero promover la generación de energía eléctrica de origen renovable por parte de usuarios de la red de distribución, para su autoconsumo, con eventual inyección de excedentes a la red.

A su vez, se establece la obligación de los prestadores del servicio público de distribución de facilitar dicha inyección, asegurando el libre acceso a la red de distribución. Dicho principio se relaciona con lo dispuesto en el artículo 22 de la Ley 24.065 es decir el Libre Acceso de Terceros a la Red (Los transportistas y los distribuidores están obligados a permitir el acceso indiscriminado de terceros a la capacidad de transporte de sus sistemas que no esté comprometida para abastecer la demanda contratada, en las condiciones convenidas por las partes y de acuerdo a los términos de esta ley).

Fracturación hidráulica y fracturación al ambiente: marcos constitucionales, legales y jurisprudenciales

Explicar las razones por las cuales se considera ala fracturación hidráulica ambientalmente peligrosa y dañina no debe dejar de enseñarse, como así también explicar las incompatibilidades legales y jurisprudenciales que esta actividad tiene en nuestro país.

El art 41 de la constitución marca los fundamentos de protección al ambiente, el derecho a un ambiente sano y la idea de un equilibrio o equidad intergeneracional, entre las generaciones presentes y futuras. Como afirma Bidart Campos la idea de equilibrio apunta a la conjunción entre el entorno y las actividades que despliegan las personas de forma que propenda al mismo bienestar de las personas y al desarrollo humano sin deteriorar al ambiente¹⁰.

En nuestro país la ley general del ambiente 25675, que marca los presupuestos mínimos para la protección ambiental, enumera en su art 4 los principios rectores de la materia, siendo dos los principales que atraviesan este tipo de actividad:

-Principio de prevención: Las causas y las fuentes de los problemas ambientales se atenderán en forma prioritaria e integrada, tratando de prevenir los efectos negativos que sobre el ambiente se pueden producir. La prevención se basa en la idea de detener el daño antes de que este aumente o sea irreversible, debido a que los impactos ambientales son progresivos atenderlos de forma prioritarias es la única solución para evitar luego la recomposición, tarea virtualmente imposible cuando hablamos de fracturación hidráulica, donde no ha habido casos de recomposición.

9-Art 1 ley 17319 (reformada por ley 26197): Los yacimientos de hidrocarburos líquidos y gaseosos situados en el territorio de la República Argentina y en su plataforma continental pertenecen al patrimonio inalienable e imprescriptible del Estado nacional o de los Estados provinciales, según el ámbito territorial en que se encuentren.

Pertenecen al Estado nacional los yacimientos de hidrocarburos que se hallaren a partir de las DOCE (12) millas marinas medidas desde las líneas de base establecidas por la Ley N° 23.968, hasta el límite exterior de la plataforma continental.

Pertenecen a los Estados provinciales los yacimientos de hidrocarburos que se encuentren en sus territorios, incluyendo los situados en el mar adyacente a sus costas hasta una distancia de DOCE (12) millas marinas medidas desde las líneas de base establecidas por la Ley N° 23.968.

Pertenecen a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires los yacimientos de hidrocarburos que se encuentren en su territorio.

Pertenecen a la provincia de Buenos Aires o a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, según corresponda a sus respectivas jurisdicciones, los yacimientos de hidrocarburos que se encuentren en el lecho y el subsuelo del Río de la Plata, desde la costa hasta una distancia máxima de DOCE (12) millas marinas que no supere la línea establecida en el artículo 41 del Tratado del Río de la Plata y su Frente Marítimo y de conformidad con las normas establecidas en el Capítulo VII de ese instrumento.

Pertenecen a la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, aquellos yacimientos de hidrocarburos que se encuentren en su territorio, incluyendo los situados en el mar adyacente a sus costas hasta una distancia de DOCE (12) millas marinas medidas desde las líneas de base establecidas por la Ley N° 23.968, respetando lo establecido en el Acta Acuerdo suscrita, con fecha 8 de noviembre de 1994, entre la referida provincia y la provincia de Santa Cruz.

10-Bidart Campos, German, Manual de la constitución reformada, T. II, p. 85

-Principio precautorio: Cuando haya peligro de daño grave o irreversible la ausencia de información o certeza científica no deberá utilizarse como razón para postergar la adopción de medidas eficaces, en función de los costos, para impedir la degradación del medio ambiente. Si bien el principio preventivo y precautorio suelen ser usados como sinónimos en las decisiones judiciales, hay una clara diferencia entre ambos, mientras el preventivo atiende el problema de manera prioritaria para evitar que el daño se agrave, el precautorio va un paso más y manifiesta que todo potencial daño debe ser detenido antes de que ocurra. En el caso estudiado el Fracking guarda más relación con el principio precautorio, debido a que es una actividad que ya se ha demostrado ser potencialmente perjudicial para el ambiente y, por ende, detenida antes de ser incluso iniciada.

Chevron y el estado nacional

El tema CHEVRON es una cuestión actual y de gran importancia no solo a nivel político y social, sino también a un nivel pedagógico, se debe responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo piensa operar jurídicamente esta empresa en el País?

Como establece la ley de sociedades comerciales, 19550, en su sección XV reconoce la existencia de sociedades constituidas en el extranjero, regidas por respecto a la ley del lugar de constitución, habilitándola a realizar actos aislados. La doctrina de los actos aislados, establece que las sociedades constituidas en el extranjero podrán actuar en suelo nacional, siempre y cuando se trate de actos no vinculados a la actividad principal de la empresa y, por sobre todo, que esta actividad no manifieste ningún indicio de estabilidad o permanencia en territorio nacional. La compañía CHEVRON, en su contratación con el Estado Nacional, se estableció de forma permanente y habitual, con el objetivo de realizar una forma de explotación de yacimientos hidrocarburíferos, esto coincide directamente con la actividad principal de la empresa. En razón de este conocimiento previo, la empresa decidió, respetando el art 118 de la ley citada, en constituir una sociedad que la vincule con su empresa matriz en razón de la actividad llevada a cabo. CHEVRON Argentina S.R.L., es una compañía argentina dedicada a las actividades relacionadas con la exploración y explotación en potenciales yacimientos hidrocarburíferos.

Como nos referimos previamente la empresa extranjera, que decidió llevar a cabo actividades en el yacimiento no convencional del área denominada como “vaca muerta”, para poder realizar dicha actividad, constituyó una empresa en argentina subsidiaria de CHEVRON, respetando así los lineamientos de la ley de sociedades comerciales y el marco regulatorio de hidrocarburos. La contratación se llevó a cabo con el Estado Nacional, aparentemente a través de Y.P.F. S.A., que si bien es una empresa privada, la mayoría de su capital accionario, le pertenece, según ley 26741 en un 51%, al Estado Nacional a través del art 15, se mantiene la incolumidad de su forma societaria y establece que no le son aplicables: “...legislación o normativa administrativa alguna que reglamente la administración, gestión y control de las empresas o entidades en las que el Estado nacional o los Estados provinciales tengan participación.”¹¹ Esto si se quiere presenta una cuestión bastante paradójica, porque se trataría de una Empresa con control estatal mayoritario, pero que no está sujeto a ese control, como otras empresas, pareciera que la igualdad ante la ley se ve afectada, esta empresa a diferencia de otra con control estatal mayoritario goza de una exención legal y administrativa en razón, según esta ley, de continuidad de los trabajos. Este artículo es de suma importancia ya que facilitó allá empresa extranjera a esquivar ciertos baches legales que la justicia no llamó la atención hasta que fuera muy tarde (precisamente 10 de noviembre de 2015¹²), asimismo imposibilitó la aplicación de las disposiciones del decreto 1172/03 que reglamentan el acceso a la información pública.

El 4 de junio de 2013, a la Sra. María Aguinda Salazar se le fue revocado la decisión de la Cámara Federal de Apelaciones en lo Civil respecto a la ejecución de diversas medidas precautorias, que se habían dictado contra las firmas CHEVRON Argentina S.R.L., Ingeniero Roberto Priú S.R.L., CDC aps y CDHC Aps, a través de un recurso extraordinario incoado por las demandadas. La actora había iniciado una demanda contra dichas firmas, en razón de lo acaecido en Ecuador, con la empresa CHEVRON Corporation. Según el dictamen de la entonces procuradora Gils Carbó la mayoría de la Corte Suprema (con la única disidencia del Dr. Carlos Fayt), el orden público era afectado en dos frentes, por una parte impedía que el Estado Nacional ejerza la propiedad inalienable e imprescriptible que tiene sobre sus recursos naturales (en este caso y según el art 1 de la ley 17319, los hidrocarburos) y por otro lado, el derecho a defensa en juicio (art 18 Constitución Nacional), ya que la extensión de este embargo llegaba a la empresa Chevron Argentina S.R.L. y las otras firmas demandadas, sin darles posibilidad los tribunales inferiores de contestar dichas alegaciones. En su dictamen Gils Carbó dijo textualmente respecto de las demandadas en Argentina y Ecuador eran: “...personas jurídicas distintas de Chevron Corporation y, en ese carácter, tenían derecho a ser oídas, en condiciones de plena igualdad, por un tribunal independiente e imparcial para la determinación de sus derechos y obligaciones.”¹³ La corte coincidió con este dictamen y que la decisión del tribunal extranjero era eminentemente contraria a lo establecido en el arts. 4, 5 y 12 de la CIDIP-II¹⁴. El Dr. Carlos Fayt en su voto disidente y minoritario estableció que:

11-Art 15, ley 26741

12-En esta fecha se dictó el fallo “Giustiniani, Rubén Héctor c YPF – s/ amparo por mora”, que solicitó la liberación de las cláusulas secretas del contrato de explotación no convencional.

13-S.C. A.253, L. XLIX, Aguinda Salazar María c/ Chevron Corporation s/ medidas precautorias, p.5.

14-Convención Interamericana sobre Normas Generales de Derecho Internacional Privado, Artículo 4: Todos los recursos otorgados por la ley procesal del lugar del juicio serán igualmente admitidos para los casos de aplicación de la ley de cualquiera de los otros Estados parte que haya resultado aplicable;

Artículo 5: La ley declarada aplicable por una Convención de Derecho Internacional Privado podrá no ser aplicada en el territorio del Estado Parte que la considerare manifiestamente contraria a los principios de su orden público; Artículo 12: La presente Convención quedará abierta a la adhesión de cualquier otro Estado. Los instrumentos de adhesión se depositarán en la Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos.

-Las medidas aplicadas contra CHEVRON Corporation son aplicables a la demandada (CHEVRON Argentina S.R.L.), por aplicación de la teoría del “levantamiento del velo societario”¹⁵. Recordemos que esta teoría supone una excepción a la regla general del derecho de limitación de responsabilidad de los socios con respecto a las deudas de la sociedad de la que son partícipes (limitada normalmente a la participación o cantidad invertida) y permite a los tribunales de justicia prescindir de la forma externa de la persona jurídica y alcanzar a las personas que se encuentran por detrás.

-Que jurisprudencia previa sentada por este tribunal ha establecido que cualquier decisión referente a una medida cautelar, debido a que no se trata de una sentencia definitiva, no encuadra en los efectos de admisibilidad del art 14 de la ley 48¹⁶.

-Que la Convención Interamericana sobre el Cumplimiento de Medidas Cautelares, establece que toda medida decretada por un Estado Parte deberá cumplirse por otro al cual sus efectos les alcancen, siempre que garanticen la seguridad de los bienes¹⁷.

-La misma Convención restringe la aplicación de esta medida siempre y cuando se contraríe manifiestamente el orden público interno del Estado parte al cual los efectos de la medida le son alcanzada (art 12). Sin embargo Argentina, según su código procesal, reconoce que este tipo de medidas son dictadas inaudita parte por lo cual la parte afectada no es alcanzada por dicha disposición ¹⁸(más aun cuando se trata, de una subsidiaria de la propia Empresa demandada en Ecuador).

-El cumplimiento de la medida cautelar no implica el reconocimiento expreso de la sentencia extranjera¹⁹.

Luego de ser celebrado el contrato entre Argentina y CHEVRON, se mantuvo una gran repercusión mediática, en razón de que si bien se trataba de una aparente concesión, la cláusula de dicho contrato estaban en absoluto secreto. Entre varios de los argumentos alegados por el Estado Nacional, predominaba la confidencialidad (no el secreto), como se refería el entonces Jefe de Gabinete Jorge Capitanich, avalados en la idea de tratarse de dos empresas cotizables en bolsa cuya confidencialidad en sus acuerdos era tanto legal como necesaria, para la igualdad de las partes del contrato (recordemos que la igualdad contractual es solo aplicable para los contratos en el margen del derecho privado). La inversión minera e hidrocarburífera, según el ministro, es de alto riesgo y sus exploración puede no ser fructífera, la liberación de dichas cláusulas pone en peligro la inversión de la actividad. Estos puntos, entre otros, fueron los aludidos por el Estado Nacional, a través de su Jefe de Gabinete.

En el Precedente “Giustiniani, Rubén Héctor c/ Y.P.F. S.A. s/ amparo por mora”, del 10/11/2018, la corte por unanimidad revoco la decisión de la cámara, obligando al Estado a la publicación de las cláusulas confidenciales (un año después, Giustiniani dio a conocer las cláusulas y lo entregó a la Auditoría General de la Nación para determinar qué hacer con dicha cuestión). Los fundamentos principales fueron los siguientes:

-La Comisión Interamericana de los derechos Humanos ha interpretado en su art 13, que las personas tienen derecho a solicitar documentación e información mantenida por los archivos públicos o procesados por el Estado (cuestión que ocurre con Y.P.F.SA al ser de propiedad mayoritaria del sector público)²⁰.

-La Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas ha determinado el concepto de la libertad de información y en su resolución 59 afirmó que “la libertad de información es un derecho humano fundamental y piedra de toque de todas las libertades a las cuales están consagradas las Naciones Unidas”²¹.

-Que si bien el derecho a la libre expresión y pensamiento entra en colisión con el derecho al acceso a la información, las orbitas individuales y sociales de estos aspectos son superadas al entender la naturaleza jurídica de Y.P.F.SA como una Sociedad Anónima con participación Mayoritaria Estatal, el acceso a la información no puede verse achacado por la libertad de expresión²² ya que integra el Sector Público Nacional²³.

-Todo secreto o confidencialidad publica solo puede justificarse para proteger una forma de interés público igual o superior, y la confidencialidad por razones de secreto comercial o industrial jamás se equipara a la derivada por cuestiones de salud pública²⁴.

Lo que la Corte estableció, es esencialmente, la idea de que una empresa más allá del tipo societario que tenga (arts. 118 a 122, ley 19550) y los escudos legales que posea (art 15 ley 26741), no puede esquivar un derecho constitucional tan elemental como lo es el acceso a la información pública arts. 33, 41 y 42 de la Constitución Nacional, junto también con los tratados internacionales de jerarquía constitucional (art 75 inc. 22) tales como la Convención Interamericana de Derechos Humanos. Asimismo las leyes de presupuestos mínimos ambientales garantizan el acceso a la información sobre cualquier actividad que cause algún tipo de impacto ambiental, cuestión que la explotación hidrocarburífera no deja de ser ajena.

15-Considerando 3º, del voto disidente del Dr. Carlos Faya en la causa Aguinda Salazar María c/ Chevron Corporation s/ medidas precautorias.

16-Considerando 4º, del voto disidente del Dr. Carlos Fayt en la causa Aguinda Salazar María c/ Chevron Corporation s/ medidas precautorias.

17-Art 2 de la Convención Interamericana sobre el Cumplimiento de Medidas Cautelares establece que: “las autoridades jurisdiccionales darán cumplimiento a las medidas cautelares que, decretadas por jueces o tribunales de otro Estado Parte, competentes en la esfera internacional, tengan por objeto: [...]”

b. El cumplimiento de medidas necesarias para garantizar la seguridad de los bienes, tales como embargos y secuestros preventivos de bienes inmuebles y muebles, inscripción de demanda y administración e intervención de empresas”(Considerando 7º del voto disidente del Dr. Fayt)

18-Considerando 8º, del voto disidente del Dr. Carlos Fayt en la causa Aguinda Salazar María c/ Chevron Corporation s/ medidas precautorias.

19-Art 6 de la Convención Interamericana sobre el Cumplimiento de Medidas Cautelares.

20-Considerando 6º, “Giustiniani, Rubén Héctor c/ Y.P.F. S.A. s/ amparo por mora”, 10/11/2015

21-Considerando 6º, “Giustiniani, Rubén Héctor c/ Y.P.F. S.A. s/ amparo por mora”, 10/11/2015

22-Considerando 9º, “Giustiniani, Rubén Héctor c/ Y.P.F. S.A. s/ amparo por mora”, 10/11/2015

23-Considerando 12º, “Giustiniani, Rubén Héctor c/ Y.P.F. S.A. s/ amparo por mora”, 10/11/2015

24-Considerando 25º, “Giustiniani, Rubén Héctor c/ Y.P.F. S.A. s/ amparo por mora”, 10/11/2015

Por ende toda contratación en el marco del derecho público, que afecte de alguna manera los derechos de la sociedad, tales como el ambiente que constituye un bien de incidencia colectiva, deben ser abiertos al público en pos del interés general.

Actualidad Chevron-YPF: préstamo y no inversión

Finalmente, este año (finales de 2016), se dieron a conocer los aspectos generales, las principales características de estos contratos son:²⁵

-La naturaleza jurídica del contrato no es de inversión, sino de préstamo.

-Múltiples sociedades off shore involucradas en el acuerdo entre ambas petroleras: Chevron Overmas, radicada en Bermudas, e YPF Shell Oil Investmen One, en Delaware, Estados Unidos. No participan ni Y.P.F.S.A, ni CHEVRON Argentina S.R.L.

-El acuerdo no genera una inversión directa en Vaca Muerta.

-CHEVRON no establece como mitigar o prevenir cualquier aspecto relacionado con el impacto ambiental, no tampoco menciona su posible responsabilidad.

-Otorgó la concesión sin licitación y por 35 años de Vaca Muerta.

-En caso de conflictos judiciales, se dejó consignado en el contrato que los enfrentamientos se resolverían ante la Justicia de Nueva York y la Corte de París.

El contrato ha demostrado ser totalmente la antítesis al discurso de Capitanich, no se trata de una inversión, sino de un préstamo, la ilicitud clave de este acuerdo reside en tres frentes:

a) Dos empresas privadas van a realizar un contrato que tiene por objeto, un Yacimiento perteneciente a un recurso natural propiedad del Estado.

b) El principio de orden público interno y soberanía estatal, no puede verse esquivado a través de la prórroga de jurisdicción que en este caso se quiere llevar a cabo. El reconocimiento de una sentencia extranjera nunca se debe supeditar al orden público interno argentino, cuando este se encuentre en juego. En este caso el orden público ambiental interno de Argentina.

c) Las leyes de presupuestos mínimos ambientales, velan por la seguridad tanto de la salud de las personas, como del ambiente en sí.

Es por eso que este contrato demuestra su gran imposibilidad de aplicación en el derecho argentino sin pisar fundamentos constitucionales tan grandes como la soberanía de un país, el orden público interno, los presupuestos ambientales mínimos, el debido procedimiento administrativo para llevar a cabo las contrataciones y la ilegitimidad de los contratantes que celebran acuerdos sobre bienes del dominio público.

Conclusiones

A modo de colofón, queremos remarcar que todo lo hasta aquí retratado viene por producto de colaboraciones entre Adscriptos que no hubieran sido posibles sin la asistencia y la formación de nuestro profesor a cargo. Hemos tenido el agrado de continuar nuestra formación pedagógica y profesional bajo la tutela del Dr. Carlos Alberto Villulla, a través de sus clases, es que este trabajo encuentra su formación, viendo en retrospectiva la historia en sí es parte de nosotros y se refleja en que esperamos de nuestro futuro, la historia energética de Argentina ha sido manchada con políticas extractivistas y privatistas, la actividad generada por Empresas privadas las cuales agotan el recurso, se van y repiten la secuencia, como país nunca nos hemos defendido propiamente ante estas situaciones, si bien el marco regulatorio energético actual empieza a manifestarse con conciencias más ambientalistas como se ha retratado en la parte de energías renovables en este trabajo, su aplicación práctica es casi nula, los gobiernos prometen apostar a frenar el extractivismo, pero el discurso de campaña, termina siendo eso solo un discurso y nunca una acción. A través de las clases del Dr. Villulla estos temas no pasan de lado, sobre todo cuando hablamos de una materia con tanta incidencia en las políticas actuales. De acuerdo a un informe de CAMMESA emitido en 2016 las fuentes de energías renovables solo representan un 2.11% de la generación en el sector argentino, mientras que el resto constituye fuentes de generación no renovables²⁷. Si el Estado no comienza a fomentar de manera efectiva una serie de políticas que realmente “obliguen” a los Generadores a utilizar fuentes renovables, de esta manera el pensamiento colectivo se va a empezar a generar no solo a pequeña escala, sino en gran medida con intervención de los sectores que hoy en día deterioran más de lo que generan. A través de este trabajo queremos transmitir a los/las alumnos/as, estas inquietudes y que juntos, no solo como clase, sino como institución, poder lograr un cambio real enseñando estas cuestiones.

25-Lo siguiente se encuentra extraído de la página de noticias: <http://www.ambito.com/858298-revelan-detalles-del-contrato-ypf---chevron-hubo-prestamo-a-traves-de-empresas-off-shore>.

26-“Claren Corporation c/ E. N. – arts. 517/518 CPCC exequátur s/ varios.”- CSJN – 06/03/2014.

27-CAMMESA (19 de enero de 2017). «Informe Mensual - Principales variables del mes - Diciembre 2016»

Bibliografía

http://www.colectivocasa.org.bo/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=140&Itemid=124

<http://www.las2orillas.co/como-inicio-el-fracking/>.

https://es.wikipedia.org/wiki/Fracturaci%C3%B3n_hidr%C3%A1ulica.

“Assessment of the Potential Impacts of Hydraulic Fracturing for Oil and Gas on Drinking Water Resources”, Agencia de Protección Ambiental de EE.UU. Junio de 2015.

“Induced seismicity associated with fluid injection into a deep well in Youngstown, Ohio”, Won-Young Kim.

<https://www.ypf.com/energiaypf/Paginas/vaca-muerta.html>.

“Tratado de Derecho Administrativo”, Miguel Marienhoff.

Bidart Campos, German, Manual de la constitución reformada, T. II.

DiGiulio, Dominic C.; Wilkin, Richard T.; Miller, Carlyle; Oberley, Gregory , «Investigation of Ground Water Contamination near Pavillion, Wyoming. Draft», December de 2011.

<http://www.ambito.com/858298-revelan-detalles-del-contrato-ypf---chevron-hubo-préstamo-a-través-de-empresas-off-shore>.

Energía eólica, Secretaría de Energía año 2008

Energía eólica, Miguel Villarrubia López año 2004

Manual de Energía Eólica, José María Escudero López Año 2004

Energía solar, Secretaría de Energía año 2008

Energía solar, fotovoltaica y eólica, Javier Martín Jiménez año 2014

Energía mareomotriz y undimotriz, Secretaría de Energía año 2008

CAMMESA (19 de enero de 2017). «Informe Mensual - Principales variables del mes - Diciembre 2016»

Energía hidráulica, Secretaría de Energía año 2008

La energía y el agua; Javier Uche, Año 2013.

Energía, Biocombustibles, Secretaría de Energía año 2008

Energía de la Biomasa, Fernando Sebastián Nogués, año 2010

Leyes

Constitución Nacional Argentina.

Ley de hidrocarburos, n° 17319 (con sus reformas por ley 26192 y 27007).

Ley general del ambiente, n°25675.

Ley de soberanía hidrocarburífera, n°26741.

Convención interamericana sobre el cumplimiento de medidas cautelares.

Convención interamericana sobre normas generales de derecho internacional privado ii.

Régimen de fomento nacional para el uso de fuentes renovables de energía destinada a la producción de energía eléctrica, ley 26.190 (reformada por ley 27.191)

Régimen de fomento a la generación distribuida de energía renovable integrada a la red eléctrica pública, ley 27.424

Marco regulatorio de la energía eléctrica, ley 24.065

Jurisprudencia

Claren Corporation c/ E. N. – arts. 517/518 CPCC exequátur s/ varios.- CSJN – 06/03/2014.

C. A.253, L. XLIX, Aguinda Salazar María c/ Chevron Corporation s/ medidas precautorias, 22/05/2013.

Aguinda Salazar María c/ Chevron Corporation s/ medidas precautorias, 04/06/2013.

Giustiniani, Rubén Héctor c/ Y.P.F. S.A. s/ amparo por mora, 10/11/2015.

SCBA, 19/02/2002, Ancore SA y otros C/ Municipalidad de Daireaux.

Halabi, Ernesto c/ PEN ley 25.873 y decreto 1563/04 s/ amparo, 24/02/2009.

LA PRÁCTICA DEL DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO

Liliana Etel Rapallini.

*“Y para ser “práctica” una enseñanza de calidad necesita propiciar y propagar la apertura de la mente y no de su cerrazón”
ZigmuntBauman (2013), Sobre la educación en un mundo líquido*

Planteo introductorio

Desde un ángulo puramente exegético la enseñanza impartida a través del “método de casos” propicia la presentación de un caso y, a través de su contenido, inferir el conocimiento teórico con la permanente guía del docente encargado de la tutela del grupo. En la tarea desempeñada por la Cátedra Uno de Derecho Internacional Privado se invierte la situación y es el docente quien introduce a través del empleo de la exposición participativa, en el conocimiento teórico para luego reproducir la visión práctica a través del planteo de un caso. En uno u otro supuesto se mide la competencia que consiste en “hacer algo” dirigido a la aplicación de determinado saber o conocimiento. Un caso, expone una situación de cierta complejidad que requiere de su resolución; se certifican competencias ponderando especialmente, la capacidad resolutive. Las competencias serán entonces, el saber teórico, el saber práctico y el saber actitudinal². Este último se trasluce en la predisposición individual y grupal de los cursantes, frente a la propuesta de resolución. Al tomar lectura de un caso propuesto, se observará que se expone bajo la modalidad de relato continuo. Sus secuencias no se encuentran separadas una de otras pues precisamente entre las capacidades a evidenciar se detecta la de apartar los tramos que cada lector considere relevante o bien, elimine datos o fragmentos carentes de trascendencia para el arribo a una conclusión. Empero, la puesta en práctica de casos que ocupan al Derecho Internacional Privado e igualmente si lo fueran de otra disciplina, no se agota en la resolución de casos inherentes. Se presentan otras variables; así por ejemplo, dar respuesta a una guía de conocimiento, proceder a la lectura y análisis de jurisprudencia. El conocimiento que permanece en la visión teórica ha sido desde siempre insuficiente; en nuestros días con cambios trascendentes acaecidos en plazos breves, el receptor-estudiante o graduado- requiere incorporarlos de manera rápida, clara y expeditiva bien sea para trasladarlo a la instancia laboral como a la académica. Nosotros los docentes, no vamos con ello a poder satisfacer todas las inquietudes pero quizás reducir esa cuestión tan mentada de “...y esto cómo lo hago”.

Experiencia de Cátedra

En mayo de 2007 la Cátedra Uno de Derecho Internacional Privado elaboró un texto que se publicó a través del Centro de Estudiantes de Derecho titulado “La Práctica del Derecho Internacional Privado” que se reeditó en 2010 y en 2018 ya en versión digital³. En los referidos trabajos desarrollados por su titular, adjuntos, jefes de trabajos prácticos y adscriptos se exponen diferentes modalidades destinadas a impartir el área práctica de la disciplina. Entendiendo que la misma no sólo abarca a la resolución de casos sino a mecanismos que permitan mejorar la calidad del aprendizaje se elaboraron guías de conocimiento como herramienta de análisis y relacionamiento de la fuente convencional internacional así como, de la jurisprudencia.

La “capacidad actitudinal” vista como predisposición del grupo de trabajo integrado por tres cursantes fue la más difícil de lograr y coordinar. La tarea compartida no se llegaba a evidenciar lo cual redundaba en la conclusión de la tarea encomendada. Se observó también, la tendencia a volcar conocimientos teóricos frente a las consignas estipuladas lo cual enervaba la “capacidad de resolución”.

El esfuerzo llevado en su implementación dio sus frutos y hoy frente a la propuesta la respuesta es altamente satisfactoria más aún desde que la misma se avalada por la acertada reforma al plan de estudios.

No obstante, destaco que ésta inquietud existía desde antes; historiando los programas de estudio de la disciplina detecto el elaborado por el primer titular con el que contó la Cátedra, Profesor Carlos María Vico. El Maestro incorporaba al final de su programa dos o tres casos que los estudiantes debían resolver al momento de ser evaluados. Corría el año 1926 y ya se exponía ésta necesidad de implementar el área práctica, en el caso, del Derecho Internacional Privado.

1-Profesora titular por concurso con dedicación exclusiva de la cátedra I de Derecho Internacional Privado, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: lilianaetelrapallini@hotmail.es

2-Suelen diferenciarse los contenidos conceptuales que corresponden al área del saber y que pueden transformarse en aprendizaje si se parte de los conocimientos previos del estudiante y de su capacidad de relacionarlos o vincularlos, de los contenidos procedimentales integrados por el conjunto de acciones que facilitan el logro de un fin propuesto desarrollando la capacidad para “saber hacer”, de los contenidos actitudinales que pueden palpase como una disposición de ánimo, una tendencia a comportarse ante determinadas situaciones manifestándose en sentido positivo, negativo o bien, neutro o indiferente.

3-www.catedradip1laplata.com/doctrina: La Práctica del Derecho Internacional Privado

Vinculación con el lenguaje

Ahora bien, cabe preguntarnos sobre el uso del lenguaje propicio. El uso del lenguaje llano como herramienta facilitadora del Derecho internacional, el fenómeno del lenguaje estilo llano o ciudadano, denominado también "PlainLanguage", estilo claro o claire como herramienta de comunicación global en el ámbito jurídico es hoy día el de mayor adhesión.

Claro está que analizar el rol del abogado como posible usuario de este estilo al trabajar como mediador intercultural en ámbitos jurídicos plurilingües, conlleva necesaria adecuación del lenguaje.

A ello debe agregarse el análisis de las consecuencias derivadas del auge de internet como vehículo de comunicación, su impacto en el discurso y el surgimiento del estilo llano. Presencial o virtual, es imprescindible abordar los desafíos que enfrenta el abogado a la hora de comunicarse efectivamente. Su empleo conduce a una categorización de las tendencias de aplicación del estilo llano o "Plain" en distintas facetas relacionadas con el ámbito jurídico (sector privado, esfera gubernamental, poder judicial) y un análisis de las tendencias y la normativa existentes, necesarias para que el profesional tome decisiones informadas relativas al estilo, que tienen un impacto directo en el campo semántico y, por ende, en el texto que genera.

En el desarrollo del estilo llano tanto en idioma inglés (denominado PlainLanguage) como en castellano (también denominado "estilo ciudadano") se presenta coincidencia en la determinación de las pautas para mejorar la calidad de la producción escrita y unidad en la definición de tres ejes importantes que todo escrito debe cumplir cual son la claridad, la concisión y la precisión.

Esos ejes deben ser respetados a la hora de construir propuestas metodológicas que permitan reflejar el conocimiento teórico; detectar las zonas erróneas de un contrato internacional preformado por el docente, resulta ser una práctica interesante para observar inclusive el caudal de conocimientos; desentrañar sus términos y facilitar la comprensión propenderá a un mejor análisis de su contenido de forma y fondo.

Sugerencias de cierre

El estudio e impacto del derecho extranjero a raíz de la multiplicación de casos exponenciales, requiere del entrenamiento de juristas y abogados cuestión que ha de iniciarse en las aulas universitarias de grado y de posgrado.

La enseñanza del Derecho con la óptica de la tradicional academia se ha visto desestabilizada frente a la creciente complejidad del universo jurídico.

El conocimiento previo del grupo de cursantes será menester para la selección de la dinámica metodológica que se emplee.

Como sugerencias apporto como ejes fundamentales de la enseñanza del Derecho en la actualidad:

- Propender a enriquecer la capacidad actitudinal y resolutive de los estudiantes a través de diferentes dinámicas grupales;
- Propender a la claridad, la concisión y la precisión del lenguaje sin por ello perder valor científico.

Bibliografía

Garro, Alejandro (2018) "El derecho comparado y su lugar en la enseñanza del derecho" en Revista La Ley, Tº 2018 A, pp 1 a 7.

Otero, Juan Manuel (2017) "La enseñanza jurídica y el uso de la historia en el Derecho" en Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, Número Extraordinario, pp. 83 a 100.

Tineo, Rita (2017) "El lenguaje llano, sus posibilidades de aplicación como herramienta de redacción y edición en textos jurídicos" Relato de la Sección Documentación, Metodología y Enseñanza del Derecho Internacional, Congreso de la Asociación Argentina de Derecho Internacional, Mendoza, septiembre de 2017.

TOTAL INDEPENDENCIA DE LA ASIGNATURA TEORÍA GENERAL DEL DERECHO PROCESAL

Emir Alfredo Caputo Tártara ¹

Breves referencias históricas.

Durante casi sesenta y cinco años, en la Casa del Derecho de La Plata, permaneció oculta detrás del Derecho Procesal Penal, una de las Asignaturas más importantes que debe tener toda currícula en la enseñanza del Derecho, tal: “La Teoría General del Derecho Procesal”.

En efecto, el programa del aún llamado “Procesal I”, materia del tercer año de la carrera de abogacía de la F.C.J. y S. de al U.N.L.P. con vigencia desde 1953, albergó en su Parte “A” algunos temas de la hoy conocida como “Teoría General del Derecho Procesal”.

Desde casi toda su vigencia, a nivel de los alumnos y aún en el contexto de faz administrativa de la Facultad, al Procesal I, se lo conoció y denominó como: Procesal Penal; por tanto, como “materia codificada”, con código Procesal Penal Nacional y de la Pcia. de Bs. As., para estudiar, y luego “repasar” las bolillas extraídas, con códigos en mano, durante la capilla de espera antes de rendir... poco quedaba para la Parte “A”... del Programa; a veces alguna pregunta de cortesía; o “decisoria” para inclinar la balanza en uno u otro sentido, cuando la ley procesal penal (código “Jofré”: 15 de Enero de 1915, y sus modificatorias) había estado un poco floja, a juicio del examinante.

En síntesis y como “nota de color” de aquellas épocas juveniles, los “corrillos de la Facu” era vox populi: si sabés código (Procesal provincial...), zafas seguro...

Mi pasión tal vez intuitiva en origen, y más genuina luego, me llevó desde hace ya más de treinta y seis años en que comencé humildemente la labor docente, a interesarme, estudiar, profundizar y “predicar” aquellos por entonces descolgados conceptos de una Teoría General del Derecho Procesal que no se nombraba, ni se conocía como tal...

Con la libertad de cátedra con que siempre se nos ha dejado trabajar, desde mi primigenia y muy recordada y querida época de auxiliar docente, comencé a enseñar a la Comisión que me tocaba en suerte, los grandes temas de la Teoría General, lo propio en épocas en que me desempeñaba como profesor de “Prácticas”, en permanente colaboración simultánea con lo teórico en los cursos de los Profesores adjuntos, siempre me hacía un espacio para explicar dicha temática. Posteriormente en la adjuntía interina, y luego ordinaria, por años y con mayor sistematicidad, tuve ocasión de dictar ambas materias, comenzando por la Teoría General, y luego por el Derecho Procesal Penal, explicando con detalle que no era una, sino dos materias diversas; ocasión esta que me permitió constatar la eficacia y bondades de la Teoría General para la formación de la “mentalidad jurídica” del futuro abogado; y también verificar la comprensión y/o entendimiento que conseguía el alumno en el conocimiento de los mecanismos de la Legalidad en el Estado de Derecho, para la resolución de los Conflictos con Relevancia Jurídica, para cualquiera de las ramas del Derecho de Fondo (Civil, Penal, Comercial, Laboral, Contencioso Administrativo, etc.).

Realidad Actual

En párrafo aparte merece destacarse el logro conseguido recientemente.

Desde el 05 de Agosto de 2014, ya en ejercicio de la Titularidad interina del aquí ponente, se produce la modificación desde la Cátedra II de Derecho Procesal I a nuestro cargo, del antiguo programa que regía -como se dijo- desde 1953.

Por Resolución del H. Consejo Académico 203/ 05-08-14, con más Res. ad hoc del Sr. Decano, refrendado por el Sec. de Asuntos Académicos, en igual fecha, rige el Nuevo Programa que está compuesto por dos materias de diverso contenido, sin perjuicio de la existencia de una relación de género a especie entre ambas.

En efecto, por un lado se enseña “Teoría General del Derecho Procesal” y por otro, “Derecho Procesal Penal”, siendo la primera comprensiva en su tésis -como se dijo y reiteró- del abordaje procesal de los contenidos específicos de las asignaturas que se dividen conforme competencia por razón de la materia, verbi gratia: Civil; Comercial; Constitucional y de los Derechos Humanos; Familia; Contencioso Administrativo; del Trabajo y la Seguridad Social; Ambiental; Derecho Internacional Público y Privado; Tributario; Aduanero; Minería y Energía; Navegación: marítima, fluvial y aérea; Agrario; Notarial y Registral; entre muchas otras, que van logrando su autonomía, a instancias de la mayor especialización.

De su lado, la segunda, tal como su enunciado lo consigna, únicamente destinada a la enseñanza del Derecho Procesal, en su aplicación específica de la materia “Penal”.

¹-Profesor Titular interino de Derecho Procesal Primero, Cátedra II. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: eact@fibertel.com.ar

La lógica, el sentido común, la didáctica, y la experiencia docente de tantos años, indican la perentoria necesidad de la separación de estas dos asignaturas, las que, por una cuestión de desajuste curricular (propia de su época de vigencia: desde hace sesenta y cinco años...) han permanecido juntas, generando confusión, no sólo en los alumnos, sino (y me consta) en los propios docentes, que por décadas enseñaban una u otra alternativamente, o con manifiesto error, se adjudicaba a la "Teoría General del Derecho Procesal", una suerte de "Primera Parte General del Derecho Procesal Penal".

A esta altura de los acontecimientos, y a los fines de una adecuada rectificación y correlación de la currícula de la carrera de Derecho, se impone separar, conferir completa autonomía a la referida "Teoría General del Derecho Procesal", a fin de una mejor orientación, preparación y formación de los alumnos, sobre las virtudes temáticas de sus contenidos, que han de resultar harto útiles para la comprensión del "mecanismo de funcionamiento" de la resolución de conflictos con relevancia jurídica y todas sus implicancias e incumbencias, en todas y cada una de las referidas materias de fondo.

Asignatura esta que, a través del estudio de sus premisas temáticas, otorgará al estudiante/futuro letrado, herramientas perennes e imprescriptibles con las que estará en condiciones de analizar, a la vez que le ayudaran a resolver, cada embate jurídico que le ha de tocar en suerte afrontar, sea cual fuere la rama del derecho fondal abordada.

Esencia de la Teoría General del Derecho Procesal

A los fines de cumplimentar con la manda del acápite de este parágrafo, paso de seguido a ensayar una definición de la Teoría General del Derecho Procesal.

Se trata de la suma de los principios generales y de las normas, que sustentan los institutos fundamentales que estructuran a la relación jurídica procesal, y al marco institucional que autoriza su realización, para la resolución del conflicto intersubjetivo con relevancia jurídica.

Suma de principios generales, pues únicamente todos en su conjunción armónica e interdependiente, estructuran el justo e igualitario equilibrio que de modo imprescindible necesita la puja de intereses en juego.

Lo de "generales" refleja la idea de aquellos comunes a toda situación de la especie procesal, para así diferenciarlos de los "específicos", emergentes estos de alguna rama del derecho fondal estrechamente relacionados con los objetos propios de sus contenidos (v.g: penal; civil; laboral; etc.)

Siguiendo a Claría Olmedo, cuando mentamos "Principios", nos referimos a los básicos y fundamentales de los que derivan las diversas reglas y corolarios de naturaleza jurídica; aquellos que constituyen la esencia de las normas reguladoras de un sector de la realidad jurídica vigente, comparativamente analizada en el espacio y en el tiempo.

Completo la idea, expresando que dichos principios son un acercamiento primario, criterios, directivas, orientaciones o guías. Si los analizamos objetivamente, exceden el marco de la legalidad positiva, aunque justo es reconocer que resulta imprescindible para la validez de un ordenamiento jurídico "con justicia", que dichos Principios, se encuentren normativamente vigentes.

Huelga expresar que, en general, aparecen plasmados directa o indirectamente, de modo implícito o explícito, en las mandas constitucionales (en nuestro caso, conforme Régimen Federal: nacionales o provinciales), a la vez que en otras normas situadas en la grada jerárquica superior; y en el ahora conocido como Derecho Convencional.

En lúcida síntesis expresa Calamandrei: "Estos Principios, traducen en el microcosmos del proceso, el macrocosmos del sistema y estructura del Estado en el cual se legisla".

Ahora bien, estos Principios, a los que no procede enumerar aquí, los traigo a colación con la única finalidad de poner de manifiesto que resultan ser, los que confieren sustento y estructura indispensables a los institutos de: Jurisdicción; Acción; Excepción; Pretensión y Proceso; y con ello, a la Teoría General de la Prueba, a las Resoluciones Judiciales, a la Teoría General de la Impugnación, la institución de la Cosa Juzgada y sus implicancias; entre muchos otros tema de igual o similar importancia.

En síntesis, sin dichos Principios, estos temas fundamentales carecerían de la apoyatura sustancial, que es justamente, lo que les confiere toda relevancia.

Con el mismo alcance (de enunciado sintético) es del caso aclarar que al mentar suma de normas (además de Principios), se está aludiendo al conjunto de disposiciones, asertivas, negatorias, etc., que permiten articular los modos o formas de expresión de los Principios, que dan vida a los aludidos institutos fundamentales, y sus derivaciones. No son pues, como se advierte, necesariamente, normas positivas estricto sensu.

Cuando en la esbozada definición se alude a la Relación Jurídica Procesal, se lo hace con el alcance de la harto difundida y lúcida teoría que desde 1868 despliega Oscar Von Bulow, y que desarrolla primordialmente la doctrina italiana, a fin de explicar la esencia (naturaleza) jurídica del Proceso.

2-CLARÍA OLMEDO, Jorge A., Op. cit en Nota 22, T. I, págs. 7 /8.

3-Considerando la tradicional pirámide jurídica kelseniana.

4-CALAMANDREI, Piero "Instituciones de Derecho Procesal Civil", págs. 20 y ss.

5-ALSINA, Hugo. "Tratado Teórico Práctico de Derecho Procesal Civil y Comercial", T. I, pág. 425; entre muchos otros.

Pero he aquí que me aparto de aquella antigua y puntual tésis específica, trasvasándola a un plano superior; al que se podría sintetizar con la idea de: un actor (en ejercicio de su poder de Acción: Art. 14 C.N.) frente al demandado (respaldado por la Excepción Procesal a los fines de su inalienable Derecho de Defensa en Juicio: Art. 18 C.N.) en exacto plano de igualdad (Art. 16 C.N.), dirimiendo sobre una Pretensión Procesal, ante un tercero in partialesupra ordinado a ambas (Poder Jurisdiccional: Art. 18 y cc. C.N.), encargado éste último de dirimir el conflicto o controversia de índole jurídica, en el marco de pautas fijadas de antemano e ineludibles para todos los intervinientes, como lo es el Proceso.

Hay en la representación triangular o piramidal del esbozo, una simultanea e inescindible relación jurídica de fondo (derecho sustancial) y de forma (derecho procesal); sin perjuicio de esto, por especificidad temática, sólo la 'de forma', pero con toda la relevancia de la aludida complementariedad, es de interés para la Teoría General del Derecho Procesal.

Por su parte, el marco institucional está dado por el ordenamiento jurídico de que se trate, a través del que se plasma el magno Principio de Legalidad, rector o guía fundamental del Estado de Derecho, comenzando por las 'mandas' específicas emergentes de la (s) Carta (s) Magna (s), la Convencionalidad, y pasando -claro está- por las leyes derivadas inferiores que implementan o reglamentan su ejercicio.

Por fin, la nota distintiva y propia, está dada por la tésis cardinal del sistema, tal: resolver con fuerza de ley para las partes y erga omnes, el conflicto inter subjetivo, es decir la controversia con alcance o relevancia jurídica que constituye la razón de ser del mecanismo todo, a fin de evitar que la 'justicia por mano propia', produzca en el contexto de la comunidad, una situación anómica, con el consecuente indeseado e inadmisibles caos social.

Oportunidad para la inserción curricular independiente de la materia propuesta.

Estimo que la actual ocasión para darle autonomía a la asignatura Teoría General del Derecho Procesal, es la oportuna.

La materia está creada y rige plenamente en el contexto curricular de la Carrera de Derecho en nuestra Facultad. Si bien el mentado programa reformado por la referida Res. 203 del 05 de Agosto de 2014 lo ha sido para la Cátedra Dos, ello en nada empece a su plena vigencia.

Por tanto y así las cosas, sólo restan tomar los recaudos organizacionales y burocráticos pertinentes, para conferirle la necesaria autonomía.

Atento la reciente Reforma del Plan de Estudios implementado por la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, llevada a cabo la Comisión de diseño del perfil profesional, perfil curricular y enseñanza del derecho -a la fecha en plena ejecución- teniendo en cuenta sus Conclusiones, desde una perspectiva intrínseca, los contenidos temáticos de la "Teoría General del Derecho Procesal", motivan la necesidad de formular algunas consideraciones sobre el particular.

Dígase primero lo elemental. A los fines del dictado de esta asignatura, deberá formarse un cuadro de docentes, los que, con base en una sólida formación en el Derecho Procesal, habrán de resultar obviamente seleccionados a través del normal mecanismo de los pertinentes Concursos ad hoc.

Ahora bien. Sin perjuicio del aserto harto elemental precedente, debería estructurarse un esquema prospectivo, para que en el futuro los programas de otras asignaturas, tales como (ya aludidas): Civil (según sus divisiones más marcadas: Contratos, Derechos Reales, Familia, etc.), Penal, Administrativo, Comercial, Navegación, Laboral, Internacional Privado, etc., ora como materia independiente (como de hecho existe el Procesal Civil; Procesal Penal, etc.), ora con algunos módulos (o "bolillas") en el programa del Derecho de fondo de que se trate, (v.g. de los citados: Laboral, Internacional Privado, etc.), inserten 'sus' correspondientes "temas específicos de lo procesal", con sus temáticas o procedimientos "propios"; lo cual -huelga expresar- complementará con su respectiva especificidad, a la "Teoría General del Derecho Procesal", que confirió (o conferirá) los Principios Generales.

Complemento lo que antecede. Remarco la óptica 'específica', toda vez que es obvio que los Grandes Lineamientos Procesales, son comunes para todas las ramas del saber jurídico de fondo, empero en lo puntual, hay aspectos procesales propios de la materia de que se trate, que se impone enseñar desde ese delimitado punto de vista en el marco del dictado de dicha asignatura.

Vayan en este sentido, algunos ejemplos harto elementales: Indisponibilidad del derecho de fondo, favor reus, etc.: en el proceso penal; favor operari, en el laboral; ciertos privilegios del Estado (nacional, provincial, municipal), en la relación administración-administrado: procedimiento y/o proceso administrativo; especiales mecanismos procedimentales en, por ejemplo, la Comisión y/o Corte Interamericana: Procesal Constitucional, etc. Como puede apreciarse, estos escasos supuestos meramente ejemplificativos, constituyen una gota en el mar de las reales posibilidades.

6-Sin olvidar que muchos postulados son selfexecuting.

De manera tal que, por sus conocimientos específicos, propios de la rama del derecho de fondo de que se trate, el docente (de derecho Penal, Civil, Comercial, Constitucional, Navegación, etc.) producirá “a los fines procesales”, un invalorable aporte para la formación del alumno-futuro abogado, que pasará a sentar las bases de una indispensable herramienta, con la que complementará el fundamental: cómo, cuándo, dónde, de qué manera, etc., articular, hacer valer o defender, el derecho de fondo (aprendido y por aprender, según sea) desde la visión -claro está- de los Principios Procesales Fundamentales de su materia específica.

Así pues las cosas, el alumno estaría alertado desde la “Teoría General del Derecho Procesal” para comenzar a transitar los caminos de la “puesta en marcha o funcionamiento” (valga la expresión) de cada una de dichas fracciones del conocimiento del Derecho Sustancial, desde la óptica de los Principios Procesales Generales, y ‘especiales’ de cada materia de fondo.

Ubicación de la asignatura en la currícula del plan de estudios vigente. Correlatividad.

A la fecha -como se dijo- está operando precisamente la Reforma al Plan de Estudios para la Carrera de Abogacía, en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (U.N.L.P.). Es sobre la base del vigente con el que corresponde analizar la ubicación sistemática de “la materia” y, obviamente sus correlativas. Empero, también se impone elucubrar sobre eventuales hipótesis de cambios.

Teniendo en cuenta el esquema del plan actual, debería situarse a la Teoría General del Derecho Procesal, en el mismo tramo medio (en que se encuentra ahora la asignatura que ‘actualmente’ la “porta”, con los inconvenientes de referencia), es decir el actual “Procesal I” (Cátedra Dos, primer asignatura) tramo identificado como “Tercer Año”, debiendo ser correlativa de “Procesal I”, que en el contexto del esquema que propugno, debería apartarse del indicativo “Primero” y pasar a llamarse directamente: “Derecho Procesal Penal”, lo cual expresaría claramente su contenido (el único que abarcaría la materia), toda vez que lo que corresponda a la primer materia, pasa a integrar -selectiva y completamente independiente- ‘otra’, obviamente la que motiva este trabajo, es decir: la “Teoría General del Derecho Procesal”.

De igual modo, debería resultar correlativa de Procesal II, atento el contenido temático que actualmente ostenta esta materia, y todo, sin perjuicio de ulteriores actualizaciones que -seguramente- deberían aplicársele; tal vez la primera, reemplazar el nomenclador: “II”, por palabra o frase que identifique su contenido (Civil; Comercial; etc.).

En este último sentido (contenido), permítaseme opinar que seguramente es ya tiempo de separar (a los fines de la enseñanza procesal) los procesos civiles, de los laborales, contenciosos administrativos, comerciales (quiebra), familia, etc., (con sus respectivas Prácticas...), y comenzar a dictar materias específicas de dichas especificidades por razón de la materia, quedando -claro está- el gran contenido de sus Lineamientos y Principios Generales, para la Teoría General del Derecho Procesal.

Esto, así enunciado, puede tal vez hoy parecer un tanto dilatado; empero, así lo demandan las exigencias cada vez mayores de afianzar conocimientos de especialización, y prácticos, que doten al futuro abogado de herramientas idóneas para afrontar una brecha cada vez más estrecha, a los fines del inmediato ejercicio profesional.

Vuelvo al cometido del acápite de este parágrafo.

Aludí líneas arriba al “... derecho de fondo ‘aprendido’ y ‘por aprender’”, queriendo con ello significar que, en razón de una necesaria ubicación curricular, la “Teoría General del Derecho Procesal” debe situársela en el sector medio (Tercer Año) toda vez que el alumno, en los dos primeros períodos, ya ha recibido “información” (o “formación”) sobre algunas ramas del derecho de fondo, restándole en lo sucesivo, muchas otras.

En esta inteligencia, la “Teoría General del Derecho Procesal” con sus Principios Generales comunes a todas las materias de fondo, y con los Grandes Lineamientos Propios de cada uno de ellos, viene a dar sustento a “lo visto” y “por verse” desde la óptica procesal, lo cual implica el knowhow, (saber cómo) aplicar, articular, esgrimir, etc. el derecho de fondo de que se trate. Complemento lo que antecede con lo que sigue.

En el contexto del análisis objetivo, existe una hipótesis ‘de mínima’ y otra ‘de máxima’ en lo inherente a la ubicación de una Teoría General del Derecho Procesal de manera independiente en la currícula o Plan de Estudio de la carrera de abogacía.

La ‘de mínima’ -obviamente- consiste en situarla en el Primer Año (o primera etapa de la carrera), y la extrema opuesta (‘de máxima’) en Quinto Año (o última etapa).

La ya propiciada inserción en el Tercer Año (período medio), tiene ventajas que de seguido paso a enunciar brevemente.

En modo alguno se presenta adecuada su ubicación en el primer tramo. El tenor y alcance de los contenidos de la materia, la tornan totalmente impropia (por inoportuna) para el alumno que comienza a dar sus primigenios pasos en la carrera; del mismo modo que resultaría tardío su abordaje en el extremo final, después de (correlativas mediante, en cualquier caso...) haber dado prácticamente todas las asignaturas “de fondo”.

Como suele ocurrir casi siempre en conjeturas de esta naturaleza, en un caso, se peca por defecto y en otro, por exceso.

De ahí que, volviendo sobre lo ya preanunciado, la estratégica ubicación en la mitad de la carrera (aproximadamente) se presenta como lo más indicado.

En efecto. A esa altura, el alumno ya ha tomado razón suficientemente sólida de la estructura jurídica que conforma el Plan de Estudio de la carrera. Por citar algunas posibles, sin perjuicio de la elección y sus correlatividades: Introducción al Derecho; Derecho Constitucional; Civil, por lo menos I y II (Parte General y Obligaciones); Penal I y II (Parte General y Especial);

Comercial I; Público Provincial y Municipal, etc. La información (formación) recibida es ya suficiente para poder abordar un contenido temático como el de la Teoría General del Derecho Procesal, materia esta que -reitérase- le permitirá integrar estos conocimientos adquiridos, a la vez que prepararlo para el abordaje de lo por venir.

Haber internalizado a dicha altura ese cúmulo de datos, con importantes materias que abordan de manera genérica, o en su caso específica, el Derecho de Fondo de que se trate, constituye un sólido bagaje que lo prepara adecuadamente para comprender el real funcionamiento de “la puesta en movimiento” según sea la posición relativa de mira (v.g.: reclamante: actor; o, reclamado: demandado; o tercero imparcial, encargado de la resolución del conflicto) de los derechos en cuestión. Y obviamente, y a fortiori, a medida que avanza y/o culmina con la totalidad de los restantes estudios de los derechos `sustanciales` o `de fondo`.

Programa vigente de “Teoría General del Derecho Procesal” de la Cátedra Dos de Derecho Procesal Primero.

Por fin, y a modo de complemento de esta Ponencia, y con la finalidad de mejor informar sobre los alcances de la asignatura Teoría General del Derecho Procesal que se pretende insertar en la currícula de la carrera de abogacía como materia independiente, paso de seguido a consignar los contenidos del Programa actualmente vigente, según citado Expte. 400-4141-12; Resolución del H. Consejo Académico 203, del 05 de Agosto de 2014 -sobre lo resuelto el 10 de Julio del mismo año- con más Res. ad hoc del Sr. Decano, refrendado por el Sec. de Asuntos Académicos, en igual fecha.

Se aclara también que seguramente será necesario agregar algunos más (amén de aggiornar los actuales) en atención a la constante y muy rápida evolución temática de los postulados que componen la materia.

Módulo I.-

El Derecho Procesal. Concepto. Autonomía. Fuentes. Objeto. Contenido. Norma Procesal. Función Jurisdiccional del Estado. Organización Judicial. Estado Nacional y provinciales. Competencia y funciones de los órganos judiciales y jurisdiccionales.

Módulo II.-

Los Principios Procesales. Concepto. Función e importancia. Esencia Jurídica. Prelación. Principio: Dispositivo. Inquisitivo. Contradicción. Preclusión. Inmediación. Adquisición. Publicidad. Economía. Probidad y Buena Fe. Otros.

Módulo III.-

Jurisdicción. Concepto. Función constitucional. Contenido. Fines. Distinción entre lo Judicial y lo Jurisdiccional. Relatividad histórica y política de la Jurisdicción. Auto tutela; autocomposición, proceso. Arbitraje. La Jurisdicción como actividad sustitutiva, complementaria y garantizadora. Realización oficial del orden jurídico. La Mediación.

Módulo IV.-

La Acción Procesal. Concepto. Esencia jurídica y constitucional de la acción. Contenido. Clasificación según el contenido pretensional. Interés y legitimación. Ejercicio de la Acción Procesal. Individual y colectivo. Acciones de clase. La tutela de los intereses difusos.

Módulo V.-

La Pretensión Procesal. Concepto. Caracteres y elementos de la pretensión. Clasificación. Acumulación de pretensiones. Pretensión Procesal y Objeto del Proceso. Estructura y función de la Pretensión Procesal. La Pretensión procesal: su relación con la Acción y la Excepción procesal.

Módulo VI.-

La Excepción Procesal. Concepto. Esencia jurídica y constitucional de la excepción. Paralelismo e igualdad con la acción. Contenido. Su relación con la Pretensión Procesal. Carácter cívico. La excepción como Derecho de Defensa en Juicio. Contestación. Allanamiento. Reconvención. Transacción. Conciliación. Las llamadas excepciones previas: Impedimentos procesales. Excepciones y Defensas.

Módulo VII.-

El Proceso. Concepto. Contenido. Objeto. Esencia jurídica. Fines: mediato e inmediato. Los presupuestos procesales. La Relación Jurídica Procesal. El Proceso como garantía constitucional. Tutela constitucional del Proceso. Proceso en rebeldía. El conflicto con relevancia jurídica.

Módulo VIII.-

Los Sujetos Procesales. Concepto. Clases. Órganos judiciales y jurisdiccionales: Funciones. Requisitos. Modos de designación. Base constitucional y legal.

Módulo IX.-

Partes. Concepto. Capacidad. Facultades. Derechos. Deberes. Cargas. Legitimación Procesal. Legitimatío ad causamy Legitimatío ad processum. Representación Procesal. Clases. Revocación. Unificación de la personería. Costas del proceso. Honorarios de abogados y procuradores. Litisconsorcio. Clases. Terceros. Concepto. Clases. Amicus Curiae. Intervención. Alcance y carácter de su participación en el proceso.

Módulo X.-

Actos Procesales. Concepto. Esencia jurídica. Clasificación. Formas. Sanciones: Inexistencia. Nulidad. Anulabilidad. Vistas y Traslados. Oficios y Exhortos. Mandamientos. Notificaciones: Clases.

Módulo XI.-

Teoría General de la Prueba. Concepto de Prueba. Principios. Clases. Valoración probatoria. Objeto de la Prueba: Prueba de los hechos y del derecho. Carga probatoria. Admisibilidad, trámite, ofrecimiento, producción, según diversas clases de procesos. Medios de Prueba.

Módulo XII.-

Resoluciones Judiciales. Providencias simples. Interlocutorias: Simples y con fuerza de definitiva. La Sentencia Definitiva. Concepto. Caracteres. Estructura de la sentencia. Forma y contenido, según competencias por razón de la materia. Aplicación del Principio de Congruencia. Sentencia extranjera. Exequátur.

Módulo XIII.-

Teoría General de la Impugnación. Medios de impugnación. Concepto. El agravio. Error in Iudicando. Error in Procedendo. Poder de impugnar. Acto impugnativo. Procedimiento de impugnación. Impugnación ordinaria: Clases. Procedencia. Casación: Procedencia. Impugnación extraordinaria provincial: Clases. Procedencia. El Recurso extraordinario por sentencia arbitraria o federal: Previsión del art. 14 de la Ley 48 y sus modificatorias. Causales de Arbitrariedad: Enunciado y concepto, según Doctrina y Jurisprudencia de la C.S.J.N.

Módulo XIV.-

La Cosa Juzgada. Concepto. Esencia Jurídica. Cosa Juzgada formal y material. Límites subjetivos y objetivos. Reacondos necesarios para la procedencia de la Cosa Juzgada. La triple identidad. Acción de Revisión.

Módulo XV.-

Proceso y procedimiento en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Dimensión Transnacional del derecho y la justicia. Efectos de los Tratados internacionales. El Pacto de San José de Costa Rica. Órganos: Comisión y Corte Interamericana. Acceso. Proceso y procedimiento. Resoluciones. Derecho Internacional Penal y Derecho Penal Internacional: Concepto y contenidos. La Corte Internacional. Acceso. Sujetos Procesales. Partes. Resoluciones.

Módulo XVI.-

Procesos colectivos. Aspectos procesales y procedimentales del Derecho Ambiental. Normativa legal. Nación; provincia; municipios. Unidad o diversidad normativa. Jurisdicción. Competencia. Acción y legitimación. Las O.N.G. y otras asociaciones. Organismos administrativos y judiciales especiales. Necesidad de resolución administrativa previa. Política ambiental. Alcance de la Resolución. Indemnizaciones.

Módulo XVII.-

Aspectos procesales y procedimentales del Derecho del Consumidor. Normativa en nuestro sistema federal. Competencia. Organismos administrativos. O.N.G. y organizaciones especiales. Importancia y legitimación de sus reclamos. Alcance y carácter de la acción en este ámbito. Actuación judicial jurisdiccional. Alcance de la Resolución. Indemnizaciones.

Módulo XVIII.-

La Web y su incidencia en los derechos de los distintos sujetos procesales. Conflictos. Órganos administrativos y judiciales jurisdiccionales. Aplicación de la legalidad local, conforme nuestro régimen federal. Regulación. Dificultades.

Bibliografía

ÁVILA PAZ, Rosa A. y FERREYRA de DE LA RÚA, Angelina. Teoría General de las Impugnaciones. Ed. Advocatus, Córdoba, Argentina. Año 1990.

BACRE, Aldo. Teoría General del Proceso. Ed. Abeledo-Perrot. Buenos Aires. Año 1986.

BAZAN, Víctor. (Coordinador). Derecho Procesal Constitucional Americano y Europeo. Ed. Abeledo-Perrot. Buenos Aires. Bogotá. México. Santiago. Año 2010.

BENABENTOS, Omar Abel. Teoría General Unitaria del Derecho Procesal. Edit. Juris. Buenos Aires. Año 2001.

CARRIÓ, Genaro R. y CARRIÓ, Alejandro D. El Recurso Extraordinario por Sentencia Arbitraria en la Jurisprudencia de la Corte Suprema. Ed. Abeledo-Perrot. Bs. Aires. Año 1987.

CASSAGNE, Juan Carlos. (Director). Tratado General de Derecho Procesal Administrativo.

CLARÍA OLMEDO, Jorge A. Derecho Procesal. Ed. Depalma. Buenos Aires. Año 1982.

COUTURE, Eduardo J. Fundamentos del Derecho Procesal Civil. Ed. De Palma; Año 1993.

DEVIS HECHANDIA, Hernando. Compendio de la Prueba judicial. Ed. Rubinzal-Culzoni. Santa Fe, Arg. Año 1984.

DI IORIO, Alfredo. Lineamientos de la Teoría General del Derecho Procesal. Ed. Depalma. Buenos Aires. Año 1997.

FAIRÉN GUILLÉN, Víctor. Teoría General del Derecho Procesal. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Jurídicas Serie G. Estudios doctrinales, núm. 133. México, D. F. Año 1992.

GHERSI, Carlos A. y WEINGARTEN, Celia. (Directores). Tratado Jurisprudencial y Doctrinario. Defensa del Consumidor. Ed. La Ley. Avellaneda, Pcia. de Buenos Aires, Argentina. Año 2011.

GOZAÍNI, Osvaldo Alfredo. Teoría General del Derecho Procesal. Ed. Ediar. Bs. As. Año 1996.

GUASP DELGADO, Jaime. La Pretensión Procesal. Ed. Civitas S.A., Madrid, España. Año 1981.

HITTERS, Juan Carlos. Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Ed. Ediar. Año 1993.

HITTERS, Juan Carlos. Técnica de los recursos extraordinarios y de la Casación. Ed. Platense, Año 1984.

LANDONI SOSA, Ángel. Importancia de la Teoría General en un Proyecto de Modelo Común de Enseñanza del Derecho Procesal. Ed. Marcos Lerner. Córdoba, Argentina. Año 1995.

LAPLACETTE, Carlos J. Recurso Extraordinario Federal. Análisis Teórico y Práctico. Ed. La Ley. Bs. As. Año 2011.
MANILI, Pablo Luis. (Director). Tratado de Derecho Procesal Constitucional. Argentino, Comparado y Transnacional. Ed. La Ley. Avellaneda, Pcia. de Buenos Aires. Año 2010.
MOLINA QUIROGA, Eduardo. (Director). Tratado Jurisprudencial y Doctrinario. Derecho Informático. Ed. La Ley. Avellaneda, Pcia. de Buenos Aires, Argentina. Año 2011.
PALACIO, Lino Enrique. Derecho Procesal Civil. Ed. Abeledo-Perrot. Buenos Aires. Año 1983.
RIVAS, Adolfo. Teoría General Del Derecho Procesal. Ed. LexisNexis. Buenos Aires. Año 2005.
SAGÜES, Néstor Pedro. Derecho Procesal Constitucional. Ed. Astrea. Buenos Aires. Año 1989.
VON BÜLLOW, Oskar. Las Teorías de las Excepciones Procesales y los Presupuestos Procesales. Ed. Librería El Foro. Buenos Aires. A

HACIA OTRAS METODOLOGÍAS DE TRABAJO EN LA FORMACIÓN DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES.

Marina Laura Lanfranco Vazquez 1

Introducción

El presente trabajo, intenta poner en cuestión recurrentes preocupaciones vinculadas con las formas de aprender y enseñar en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.

El contexto socio-histórico del que formamos parte como actores sociales en general y como profesionales del derecho en particular, en nuestros días nos impone este desafío y para ello debemos revisar nuestras prácticas en el aula.

Las problemáticas profesionales a las que se enfrentarán en breve nuestros estudiantes, quienes se encuentran transitando el último tramo de su formación profesional, así lo requiere.

Por ello, el debate de ideas en el aula es, a su vez, necesario y para ello, debemos comprometernos en posibilitarlo. Y también es necesario que estos debates se den con espíritu crítico, condición que, lejos de ser una frase hecha, aparece aquí como idea fuerza.

En la búsqueda de fundamentos de tales debates, debemos como docentes, posibilitar la pluralidad de voces, para poder discriminar entre diversas corrientes de pensamiento, autores, fuentes de información fehacientes, así como distintos puntos de vista contextualizados socio-política e históricamente; lo mismo que en relación al contexto de emergencia de las normas jurídicas que se proponen muy frecuentemente como material de estudio, teniendo en cuenta nuestra tradición continental europea de base escrituraria.

En el marco de este trabajo entonces, se parte del reconocimiento de la supervivencia de un modelo teórico-hegemónico de clase magistral, teórica y expositiva identificada como “la clase” y que sigue dando cuenta de cómo “se debe enseñar el derecho”, por un lado.

Por otro lado, se observa la necesidad de pensar miradas alternativas a ella, que reconozca pluralidad de pensamientos y posibilidades, permitiendo el desarrollo de prácticas educativas que identificamos cercanas a líneas de pensamiento de corte constructivista.

Se recuperan algunas experiencias pedagógicas propias fruto del proceso de enseñanza y aprendizaje en asignaturas de formación específica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, en este caso, en Derecho Agrario, asignatura que se encuentran hacia el final de plan de estudios de la carrera de abogacía.

Marco teórico

A los efectos de contextualizar estas inquietudes referidas a las propias prácticas de enseñanza y aprendizaje, nos hemos valido de las investigaciones previas realizadas en esta casa de estudios, especialmente en el Instituto de Cultura Jurídica (ICJ-UNLP) y que dan cuenta de nuestra historia y tradiciones tanto de docentes como de estudiantes de derecho.

Hemos consultado material sumamente valioso proveniente de investigaciones de largo aliento elaborado en el marco de proyectos de incentivos de la SCyT- UNLP y que han arrojado resultados de importancia como punto de partida de cualquier trabajo nuevo y posterior que intente avanzar en estos cuestionamientos.

Nos hemos valido de la obra publicada y coordinada por Manuela González y Nancy Cardineax (2010) Los actores y sus prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP, como uno de dichos puntos de partida. En esta publicación se compilan resultados de cuatro años de trabajo de investigación científica en el tema, y en esta misma Facultad.

Años después se publicaron nuevos resultados fruto de otra investigación de cuatro años en la obra coordinada, en esta oportunidad, por Manuela González y María Gabriela Marano (2014) La formación de abogados y abogadas. Nuevas configuraciones.

Un tercer antecedente teórico y que se ha basado en mis propias prácticas como docente de esta casa de estudios lo constituye el Trabajo Final Integrador (TFI) presentado para la Especialidad de Docencia Universitaria (EDU-UNLP) en el año 2014, de mi autoría y que versó sobre: Alfabetización académica. Actividades de lectura y escritura en materias de formación específica de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata; trabajo realizado bajo la dirección de Graciela Cappelletti.

1- Prof. Adjunta Ordinaria Derecho Agrario Cat. III, Jefe de Trabajos Prácticos Ordinaria Derecho de la Navegación Cátedra II e Investigadora Cat. IV Instituto de Cultura Jurídica, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata UNLP. E-mail: mlanfranco@yahoo.com.ar

2- En ambas asignaturas mencionadas me encuentro desarrollando mi actividad docente a cargo de cursos cuatrimestrales.

Por otro lado, se puede consultar el diseño del nuevo plan de estudios de la Carrera de Abogacía en el siguiente enlace:

http://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/academica/reforma_plan/plan_estudios_abogacia.pdf acceso 19.3.2018.

En el mencionado trabajo (que se encuentra en su versión completa en el Repositorio Institucional SEDICI-UNLP), me he dedicado a la recopilación, análisis del marco teórico y trabajo de campo en el aula, con encuestas abiertas a estudiantes y ex estudiantes que han pasado por los cursos a mi cargo, así como también diseño, rediseño y puesta en práctica de trabajos prácticos y herramientas de evaluación³.

Del estudio del marco teórico referido surge que el derecho en esta casa de estudios, se sigue enseñando mayormente de la forma tradicional, a través de clases magistrales donde se observa (e incluso se espera) una baja participación del estudiantado.

Es así como se ha afirmado que “el proceso formativo privilegia la transmisión de la dogmática jurídica, principalmente a través de las clases magistrales y reproduce una concepción formalista del derecho” (Blanco, Ciocchini y Vértiz, 2014:214). En las clases expositivas magistrales quien detenta el saber y quien tiene la última palabra en las respuestas correctas es el docente quién, podría decirse, “le pone voz a la ley” o la sentencia que relata, además de ser, en esta relación absolutamente desigual entre docente y estudiantes, quien evalúa el rendimiento de estos últimos, acredita el rendimiento académico del grupo de estudiantes a su cargo, en definitiva aprueba o desaprueba.

Pero como hemos adelantado, hace tiempo que nos encontramos asistiendo a una crisis del modelo de enseñanza y aprendizaje en el campo del derecho. Esta crisis no es una novedad, y se encuentra ampliamente aceptada la necesidad de cambiar de estrategias de enseñanza.

Por tales motivos es que nos encontramos indagando y trabajando en el aula en estrategias vinculadas a la alfabetización académica poniendo énfasis en la comprensión lectora, la escritura y la construcción de conocimiento para el aprendizaje significativo.

La construcción de un concepto de Derecho Agrario.

Según Carlino, la función epistémica de la escritura tiene como objetivo “escribir para aprender” (Carlino 2004, 2002). Tal afirmación, parece una obviedad en principio, pero no lo es tanto cuando se observa detenidamente el trabajo de los estudiantes y la predisposición de los docentes a ampliar la mirada y complementar las propias prácticas.

A esta altura de la carrera de abogacía, los estudiantes acceden a las asignaturas de formación específica con una gran cantidad de conocimientos previos obtenidos en asignaturas anteriores, los que son verdaderamente necesarios para poder conocer, comprender, analizar, relacionar nuevos contenidos con los anteriores que ya forman parte de su capital de conocimiento.

Valorizar esa potencialidad de conocimientos adquiridos aparece aquí como un desafío.

Carlino afirma que cada docente “debe hacerse cargo de la lectura y escritura en cada materia” (2001:7) y lo compartimos plenamente. Por tal motivo es que proponemos trabajos cotidianos en el aula y fuera de ella que aporten a tales habilidades, relacionen y sintetizen conocimientos previos para poder avanzar con base sólida sobre conocimientos nuevos (Stone Wiske, 1999)⁴.

Además de los que podemos denominar “contenidos conceptuales” que se conocen sobre la base de los ya mencionados conocimientos previos, se intenta potenciar y fortalecer otras dimensiones vinculadas a la confianza personal en la elaboración y construcción de sus propios conceptos, juicios y opiniones jurídicas en el marco de sus escritos académicos a los que se les otorga un valor más allá de la acreditación de una nota curricular del curso.

Traemos en esta oportunidad una experiencia que se está llevando adelante en la Comisión 6 de Derecho Agrario (Cátedra III) a mi cargo, desde el año 2015.

En el nuevo curso cuatrimestral del año 2018, propusimos una revisión paulatina de un concepto que se viene construyendo grupalmente en el presente.

El primer paso dado hacia esta estrategia, fue el siguiente: el primer día de clase, se solicitó a los estudiantes que escribieran de manera individual “que es el Derecho Agrario”, que se trabajaría en la asignatura y/o que expectativa traían.

Como la asignatura Derecho Agrario, se ubica hacia el final de la carrera de abogacía, es una instancia en la que los estudiantes de derecho se encuentran en condiciones de elaborar por ellos mismos sus propios conceptos jurídicos, habilidad, que detentan pero que, tal vez, no se ejercita con asiduidad por el contexto áulico que les toca transitar y que hemos mencionado anteriormente.

Segundo paso: a partir de la escritura personal como primera actividad de un concepto individual, sin decir por parte del docente “el concepto de derecho agrario” de ningún autor como válido o unívoco, se abrió un momento de puesta en común oral de esos conceptos.

3-LanfrancoVazquez Marina Laura (2014) Alfabetización académica. Actividades de lectura y escritura en materias de formación específica de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Versión completa del trabajo Final Integrador de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria EDU-UNLP, disponible en el siguiente enlace: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/59411> acceso 20.3.2018

4-Utilizamos con frecuencia las Cátedras Virtuales, espacio on line que existe disponible para hacer extensivo el trabajo del aula. Allí configuramos la Comisión 6 a mi cargo con materiales bibliográficos, materiales didácticos, links de interés novedades, etc. Se encuentra disponible en el siguiente enlace: <http://campus.jursoc.unlp.edu.ar/course/view.php?id=588> acceso 6.4.2018

En ese segundo momento se abrió una instancia de retroalimentación sumamente valiosa entre los mismos estudiantes, sobre sus propios saberes, se completan ideas, se amplían miradas y se intercambian opiniones con intención de mejora y no de mero cumplimento de una consigna más que solicita el docente.

Tercer paso: se propusola elaboración de un texto común, colaborativo, abierto y revisable clase a clase, cuyos responsables de la mejora de las sucesivas versiones del texto son los propios estudiantes, los que irán alimentando el concepto, ya en una suerte de concepto ampliado con derivaciones y descripciones (como si se tratara de la voz de un diccionario especializado). Esta tercera etapa o paso, se encuentra abierta y en revisión en el presente, en elaboración continua clase a clase recibiendo nuevos elementos y aportes al material colaborativo.

Reflexiones finales

Estas reflexiones se desprenden de lo escrito anteriormente y de mi propio recorrido docente con fundamento teórico y metodológico.

En esta instancia me he detenido a profundizar la mirada, fortaleciendo la alfabetización académica con trabajos de lectura y escritura en el aula, los que considero benefician a los estudiantes y coadyuvan a la comprensión lectora y la escritura; ambas habilidades sumamente necesarias para el futuro profesional próximo.

Con este ejemplo que se ha acercado, se ponen en juego diversas capas de aprendizaje que se hacen visibles de inmediato.

Por un lado, se podría mencionar una capa conceptual-relacional, al traer a cuento conocimientos previos aprendidos a lo largo de años de actividad jurídico-académica en esta casa de estudios.

Por otro, se podría pensar en la gravitación de una capa motivacional y de confianza personal al poner atención en una construcción propia, y que da lugar a aprender de otra forma, y a validar los propios saberes.

Desde este punto de vista, y a partir de esta experiencia modesta, podríamos pensar que caería uno de los tantos mitos, que se sostienen aún respecto de aspectos actitudinales: la apatía de los estudiantes.

El rol docente es decisivo en tal sentido, por tanto revisar las propias prácticas nos pone en un lugar de privilegio en este proceso transformador como ningún otro: la educación.

Bibliografía

Carlino Paula (2001) "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la Universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades" en *Lectura y Vida*, Revista de la Asociación Internacional de Lectura, año 23, n 1 p. 6-14

Carlino Paula (2002) "Leer, escribir y aprender en la Universidad: como lo hacen en Australia y por qué" en *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología/UBA*, año 7, n 2 p. 44-60

Carlino, Paula (Coord) (2004) *Textos en contexto*, Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida, Buenos Aires.

González Manuela y Cardineax Nancy (2010) *Los actores y sus prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP*, Editorial Edulp La Plata.

González Manuela y Marano María Gabriela (2014) *La formación de abogados y abogadas. Nuevas configuraciones ICJ-UNLP*, Imprenta IMAS, La Plata.

LanfrancoVazquez Marina Laura (2014) [Alfabetización académica. Actividades de lectura y escritura en materias de formación específica de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Versión completa del trabajo Final Integrador de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria EDU-UNLP, disponible en el siguiente enlace: http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/59411](http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/59411)

Blanco Camila, CiocchiniPablo y Vértiz Francisco (2014) "Límites y posibilidades de la teoría crítica en los usos y la enseñanza del derecho" en González Manuela y Marano María Gabriela (2014) *La formación de abogados y abogadas. Nuevas configuraciones ICJ-UNLP*, Imprenta IMAS, La Plata.

Stone Wiske Martha (1999) (compiladora) *La enseñanza para la comprensión*, Editorial Paidós, Bs As.



Estrategias y Recursos para la Enseñanza del Derecho

ESTRATEGIAS Y RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Analia Verónica Reyes¹ Josefina Forastieri²

Introducción (Primera parte)

Este panel, entre otros, abordó el eje relativo a las Estrategias y Recursos para la enseñanza del Derecho, temas de interés para muchos de los que hemos participado en el Congreso de Enseñanza del Derecho lo cual se demostró en la presentación de numerosos trabajos que abordaron la temática razón por la que, fue necesaria la organización en varias comisiones para dar tratamiento a cada una de las valiosas propuestas realizadas.

Queremos destacar el elevado nivel de las exposiciones como así, de las intervenciones realizadas por los asistentes al panel en los debates que tuvieron lugar sobre la temática de referencia. Ello propició un intercambio rico en conocimiento, experiencia y análisis lo cual significó para todos los que participamos en aquél además, un momento de aprendizaje acerca de la enseñanza del derecho.

Sin lugar a dudas, un elemento coincidente en todos los trabajos, exposiciones e intervenciones ha sido la preocupación del docente por los estudiantes. Y en este sentido se planteó en primer lugar, la necesidad de conocer a los estudiantes que atraviesan las aulas, con la intención de poder establecer un vínculo áulico que rompa con las estructuras bancarias de enseñanza, y permita acceder a los intereses y motivaciones de estos.

En relación a ello, se planteó la importancia de la utilización de fichas personales de los estudiantes, como herramienta para el docente -pero pensada en función de aquellos- con la intención de poder desarticular la idea de “masa homogénea” y como herramienta para atender al concepto individual.

Se expresó que los estudiantes “aprenden lo que quieren aprender” para lo cual el recurso de la generación de emociones en el aula a partir de la utilización de distintas estrategias se considera una buena práctica docente para propiciar la “motivación” de estos. No podemos dejar de lado los sentimientos de los estudiantes, ni considerarlos de manera uniforme. Por el contrario, cada recurso pedagógico que el docente emplea en el aula debe tener en cuenta su heterogeneidad y el hecho de que cada uno de ellos transita de manera distinta su proceso de aprendizaje. Se evaluaron las facilidades y las dificultades de implementar el sistema de fichas desde la Facultad, y la importancia de armonizarlas con el derecho a la intimidad.

En segundo lugar, se planteó como preocupación la necesidad de generar interés en los estudiantes, y en este sentido, se expresaron infinidad de propuestas para incentivar el verdadero involucramiento de aquél en el proceso de aprendizaje y consecuentemente, la transformación que implica la adquisición y construcción de nuevos saberes.

Cada uno de los expositores ha dado cuenta de los distintos recursos y estrategias empleados en el aula con ese fin, a saber: la invitación de actores de la realidad para abordar temas de actualidad -tal es el caso testigo de la experiencia “clases en 1era. Persona”-, el aprendizaje basado en problemas, el método de casos, las narrativas de experiencias por el docente, la introducción del arte no como medio instrumental sino para embellecer el aula, operar una transformación y estimular la creatividad, el empleo del juego para aprender disfrutando, la neurociencia, la lectura de la jurisprudencia con ojos de sociólogo, entre otros. Se ha evidenciado la necesidad y utilidad de “tomar riesgos”, referidos a la innovación en las prácticas, que nos faciliten la difícil tarea de transformar el mero aprendizaje, en aprendizaje significativo.

También han coincidido en la necesidad de la co-existencia de las diversas técnicas/métodos, resaltando que cada una de ellas presenta ventajas y desventajas por lo que pueden y deben complementarse entre sí. Inclusive, se ha concluido que no siempre esos recursos y estrategias se emplean de la misma manera sino que, la experiencia docente los enriquece y los modifica constantemente para mejorar la práctica concreta. Se valora la heterogeneidad en los docentes en cuanto a que cada uno de ellos tiene su propio “estilo”, y que las experiencias personales de estos pueden contribuir a la identificación de los estudiantes y así, despertar motivación en ellos.

Finalmente, queremos destacar el debate generado en torno a la necesidad de sincerar nuestras propuestas pedagógicas en el entendimiento de que las cátedras no son neutras ni apolíticas sino todo lo contrario, cada cátedra tiene un posicionamiento ideológico. En ese sentido, cada docente debe asumir su condición de ser político, a los fines de garantizar una formación socio-educativa crítica, lo cual forma parte del “contrato didáctico” que pauta las relaciones entre la cátedra, los estudiantes y la institución. Se valora e incentiva la honestidad intelectual, y política, la libertad de pensamiento, el estímulo al debate, a la crítica, y fundamentalmente, la importancia de evaluar la pertinencia de la enseñanza práctica trascendiendo la mera cuestión formal.

1- Auxiliar Docente Derecho Procesal I, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.

2-Auxiliar Docente Economía Política, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.

ESTRATEGIAS Y RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Ariel Hernán Simone¹, Marco Paz²

Introducción (Segunda parte)

El desarrollo de las temáticas abordadas y debatidas en el seno de esta comisión podrían ser agrupadas en torno a la formulación, problematización y propuestas en torno a dos grandes aspectos: Por un lado, las cuestiones vinculadas al desafío que implica acompañar a los alumnos en los primeros contactos con la Facultad, y por el otro; a las propuestas innovadoras y superadoras en materia de las evaluaciones como parte integrante de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se plantearon interesantes cuestiones relacionadas con la implementación del nuevo plan de estudios y las relaciones que existen entre docentes y alumnos, y entre la enseñanza y el aprendizaje. Luego del desarrollo de cada ponencia, y al final en forma general, se culminó con un provechoso debate e intercambio de opiniones entre todos los presentes.

En relación al acompañamiento que deben recibir los alumnos y alumnas ingresantes, los diversos disertantes destacaron que debía procurarse contemplar las particularidades que cada uno de ellos trae desde su lugar de procedencia, entre las que se encuentran las vicisitudes relacionadas con la pérdida del arraigo y la pobreza. Incluso se destacó la importancia de que estos tomen su primer contacto a los efectos de “ganar un año”. En ese marco, se apuntó a la necesidad de una articulación entre el Colegio Secundario y el ingreso al nuevo ámbito académico.

Sin embargo, también se afirmó que más allá de las particularidades de cada uno y de las diferencias de edad, género y condición social, se presentan problemas generales que son comunes a todos, como la falta de motivación, el uso del lenguaje y la carencia de pensamiento crítico y reflexivo.

En la misma faena de acompañar a los ingresantes, se destacó la importancia de las tutorías, de la conformación de los grupos que incentivan las ideas cooperativistas de enseñanza y especialmente el rol del Gabinete de Orientación Educativa conformado por psicólogos, asistentes sociales y pedagogos.

En cuanto a la forma de afrontar pedagógicamente las primeras materias, como producto del debate se planteó la necesidad de que la evaluación sea el resultado y coincida con la metodología propuesta para el dictado de las clases del curso intensivo; y que no se confeccionen las evaluaciones parciales sin tener en cuenta esas pautas. En contraposición a ello se adujo que debido a la gran cantidad de inscriptos ingresantes resultaba necesario de alguna forma uniformar el contenido de los exámenes.

Se adujo también que en las propuestas preuniversitarias había que trabajar contra los vicios del lenguaje y el déficit en la comprensión lectora para la formación de abogados que se desenvuelvan correctamente en sus escritos y oralmente en las audiencias. En este marco, se produjo un interesante intercambio acerca de preguntarnos, más que cómo escribimos, para quién escribimos. Se invocaron algunos fallos que demuestran algunos avances en este sentido en donde los jueces escriben sus sentencias dirigiéndose a los justiciables.

En el marco del debate de las ponencias de este primer segmento, se remarcó la necesidad de dejar reservada para los casos absolutamente necesarios las exposiciones docentes mediante clases magistrales que resultan consecuencia del conceptualismo y el método enciclopedista.

En ese contexto, se remarcó la importancia del nuevo plan de estudios en pos de fortalecer las prácticas y buscar alternativas en los métodos de enseñanza y en las evaluaciones; a la vez de contribuir a la ruptura del perfil del abogado exclusivamente litigante a los efectos de fortalecer las diversas habilidades y competencias profesionales. Como consecuencia de ello, se remarcó la idea del Derecho como herramienta de transformación social.

En la segunda parte se remarcó fundamentalmente que las evaluaciones, más allá de las necesarias calificaciones, debe integrar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se afirmó que la evaluación debe corresponderse con el método utilizado en las clases para que los alumnos no tengan sorpresas al momento de recibir los exámenes. Como consecuencia de ello, se acordó que la evaluación debe mostrarse al alumno desde el principio, de modo que no puede desarticularse del proceso previo.

Se aclaró que el sistema de los exámenes finales no resulta compatible con este objetivo ni con la concepción de la “evaluación formativa” por las desventajas e inconvenientes que apareja. Se aclaró que si bien por reglamento el alumno tiene la opción de rendir preparando un tema, resultaba criticable el uso de los vocablos “bolillas” y “capilla”.

Se concluyó en que constituye un desafío de todos los docentes y alumnos lograr superar las bases sobre las que se asienta el paradigma conceptualista. A ello se agregó que tanto en el proceso de enseñanza y aprendizaje como en las instancias de evaluación que lo componen, deben pensarse alternativas y variantes que motiven a los estudiantes.

1- Adscripto Derecho Penal I, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.

2- Adscripto Derecho Romano, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.

LA CONFIANZA EN LA RELACIÓN EDUCATIVA Y LA PROMOCIÓN DE PERMANENCIA EN LA FACULTAD DE CJYS DE LA UNLP

Acosta, Marina Isabel¹, Szychowski, Andrés², Ibarra, María Inés³

Introducción

La presente ponencia tiene como propósito reflexionar sobre la influencia de la relación educativa en el inicio de las trayectorias de los/as estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

Consideramos que asumir el compromiso de comenzar una carrera universitaria constituye un proceso complejo, que demanda una multiplicidad de decisiones, y conlleva la construcción de una identidad: la de reconocerse como estudiantes universitarios.

En esta presentación, valoramos especialmente los espacios de encuentro entre docentes de la materia “Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales” y los profesionales del Gabinete de Orientación Educativa como posibilidades de pensamiento y de reflexión sobre la práctica de la enseñanza del Derecho, y sus efectos, desde un marco interdisciplinario.

Marco teórico

Perrenoud (2006) nos invita a reflexionar sobre las relaciones, en ocasiones ambiguas, de los/as estudiantes con las tareas educativas e instructivas que se le asignan en el ámbito educativo. Los obstáculos en los aprendizajes muchas veces recalcan en cuestionamientos de los/as ingresantes hacia sus propias capacidades, poniendo en duda su elección vocacional. Por el contrario, lejos de constituir una actividad meramente individual, los aprendizajes se desarrollan en el marco de contextos que entrelazan a los actores institucionales y sus prácticas, incluyendo a los docentes (Ibarra, M. I.; Szychowski, A., 2018). Por consiguiente, es de suma importancia hacer foco en los primeros avatares de las trayectorias universitarias para intervenir, desde la actividad docente, en tales circunstancias. En este sentido, pensamos que es fundamental una posición de escucha y de reflexión antes las primeras dificultades detectadas, ya sea en el marco de un trabajo práctico como luego de las evaluaciones.

Tomamos en este punto las investigaciones de Ken Bain, investigador y docente estadounidense, conocido por su libro “Lo que hacen los mejores profesores de universidad” (2007). Bain puso el acento en aquellos docentes definidos como extraordinarios. Más allá de la metodología a la que apelaban para dar sus clases, todos los docentes elegidos para su estudio pedagógico habían logrado un gran éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, “consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir” (Bain, 2007, p. 15).

Lejos de pararse desde lugares distantes, amparados en el saber, en la erudición, los docentes exitosos mostraron una predisposición al encuentro con los/as estudiantes como un semejante, en tanto sujetos de aprendizaje, compartiendo incluso sus trayectos como estudiantes universitarios y sus derroteros. Entre los criterios considerados para la selección de los docentes se destacan los dichos de los propios estudiantes, pero trascendiendo la popularidad; se basó fundamentalmente en la llegada a la mayoría de ellos y al hecho de generar ganas de seguir aprendiendo, por lo que el criterio no se quedaba en el resultado estanco, por ejemplo, la resolución de un examen (Bain, 2017, p.18).

Una vez seleccionados, iniciaba el estudio –a través observaciones, entrevistas, etc.– para analizar qué hacían estos docentes, y sus conclusiones principales fueron:

1. La importancia del conocimiento exhaustivo de la materia.
2. La preparación y ocupación por la clase es tan relevante para estos docentes como la investigación y otras actividades académicas.
3. Siempre esperan más de los estudiantes, pero no desde la presión, sino desde una posición amigable.

1-Adscripta en la materia Derecho Procesal Civil y Comercial, Cátedra II; docente en Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: acostamarinaisabel@gmail.com

2-Profesional del Gabinete de Orientación Educativa Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: andres.tutoria@gmail.com

3-Coordinadora del Gabinete de Orientación Educativa Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: mariainesibarra4@gmail.com

4. En relación a qué hacen cuando enseñan, citamos textualmente:

“Si bien los métodos varían, los mejores profesores a menudo intentan crear lo que acabamos denominando un entorno para el aprendizaje crítico natural. En este entorno, las personas aprenden enfrentándose a problemas importantes, atractivos e intrigantes, a tareas auténticas que les plantearán un desafío a la hora de tratar con ideas nuevas, recapacitar sus supuestos, y examinar sus modelos mentales de la realidad. Son condiciones exigentes pero útiles, en las que los estudiantes experimentan una sensación de control sobre su propia educación; trabajan en colaboración con otros; creen que su trabajo será considerado imparcial y honestamente; y prueban, yerran y se realimentan gracias a estudiantes con más experiencia, antes e independientemente de que medie cualquier juicio que intente calificar su intento. (Bain, 2007, p. 29)

5. Respecto a cómo tratan a sus estudiantes, el investigador plantea que los profesores generan una gran confianza, estando seguros de que el otro desea aprender y asumen, claro está, que pueden hacerlo.

6. Por último, todos los docentes seleccionados tienen un plan para evaluar su propia práctica.

Por su parte, la pedagoga francesa Laurence Cornu, si bien no se refiere estrictamente a la relación pedagógica universitaria, se pregunta: “¿por qué la confianza?, ¿por qué el hecho de tener confianza es indispensable, incluso vital, en este espacio y en este tiempo: el de la clase?” (Cornu, L., 1999, p. 19). Toma una expresión de Georg Simmel, en la que plantea que la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro, “una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo” (Cornu, L., p.19).

Y a continuación agrega: “La confianza se presenta habitualmente como una categoría ética, que se puede estudiar en relación con la promesa, la fidelidad o la amistad. Pero es en una perspectiva política, democrática, que la confianza adquiere su importancia. La democracia consiste en hacer confianza (que tiene un sentido que tener confianza no da) a los ciudadanos para que puedan ser jueces y actores de las decisiones que les conciernen” (Cornu, L. p. 20).

Este posicionamiento se aleja de la racionalidad instrumental: no se puede forzar a sentir confianza. En este sentido, consideramos que la narrativa constituye un momento de resignificación de los acontecimientos del aula, una posibilidad de reconstruir las prácticas docentes y de reflexionar sobre ellas, incluso con otros colegas.

La reconocida investigadora argentina, Gloria Edelstein, lo plantea en los siguientes términos: “Del mismo modo en que enseñar es seguir generando el deseo de conocimiento, los relatos trabajan prometiendo impartir una información que en realidad nunca comunican en sentido estricto. Malabarismo que incita a la apropiación de algo que debe ser descifrado, sabiduría que solo existe desde la mirada del contemplador; negación de satisfacción que se constituye en envite para la renovación de la búsqueda” (Edelstein, G., 2011, p. 118).

Frases habituales de estudiantes de la asignatura Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales -narrativa de la profesora Marina Acosta-

En los primeros encuentros:

- “No entiendo la relación de esta materia con el Derecho”.
- “No entiendo de qué se trata la materia”.
- “No estoy enganchado con la carrera”.

Ante estas expresiones, les solicito a los/as estudiantes que para el encuentro siguiente acerquen artículos de revista, noticias periodísticas, películas, series o libros que se encuentren relacionados con el Derecho y les resulte interesante. De esa forma todos comentan con sus compañeros/as los motivos de la elección y por qué creen que tienen vinculación con el Derecho. En la mayoría de los casos surgen intercambios en relación a diversas temáticas, a saber: la aplicación de leyes, el ejercicio profesional, las garantías constitucionales y Derechos Humanos.

En este contexto, como docente desempeño el rol de moderador en el debate que se desarrolla y procuro promover una articulación y puesta en relación de los “casos” presentados con los diversos ámbitos de incumbencia del Derecho. Esta actividad permite que circulen los conocimientos previos que cada joven posee respecto a la carrera de Abogacía. En muchos casos les posibilita también proyectarse como futuros profesionales y visualizar diferentes aspectos del campo laboral.

Frases habituales cuando se aproxima la fecha de la primera instancia de evaluación:

- “No me animo a rendir, tengo miedo de que me vaya mal”.
- “Tengo miedo de sentarme a escribir y que me olvide todo lo que leí”.
- “No sé cómo explicar con mis palabras lo que estudié”.
- “Es mucha información y se me mezcla todo”.

Para ello organizo grupos de no más de cinco estudiantes y les encomiendo la lectura de un capítulo por cada grupo. En la clase previa al parcial, se realiza una puesta en común a modo de “repaso” de los temas que van a ser evaluados.

El día de la clase de repaso, se disponen en círculo, incluyéndome, y realizan una puesta en común de las unidades correspondientes. Generalmente se entusiasman y preparan una exposición del capítulo asignado apoyándose en diversas

herramientas, tales como power point, pizarrón, láminas. En el desarrollo de la situación áulica intervengo para orientar la actividad y realizar los aportes necesarios para afianzar y profundizar los conceptos. Esta articulación, a la que se los convoca, permite construir colectivamente, con las responsabilidades del caso, el eje vertebrador de las unidades abordadas.

Así consiguen atravesar una primera instancia de evaluación, no solo frente al docente, sino a sus compañeros/as, lo que promueve sentirse más seguros, autorizados, para el momento de la evaluación. Al realizar la labor en forma grupal, aquellos alumnos/as que suelen mostrarse más tímidos/as al momento de hablar en clase son animados a hacerlo en un clima cálido. El objetivo de la actividad es desarrollar aspectos propios del aprendizaje cooperativo mediante la labor intelectual, el intercambio de conceptos y aportes sobre el tema en cuestión, con base en el material de trabajo disponible.

En ocasión de la devolución de notas en instancias de parcial:

- “No sirvo para esto”.
- “Si desaprobé es porque la carrera de Abogacía no es lo mío”.
- “Evidentemente tengo que estudiar otra cosa”.
- “Yo leí pero se ve que no sirvió”.

Frente a estas expresiones, e incluso previamente a hacer una devolución de las notas, les cuento mis primeras prácticas en la Facultad e intento que me identifiquen no solo como profesora sino como una ex estudiante de la carrera que desea compartir sus experiencias y construcciones como tal. En esta oportunidad, comparto las técnicas utilizadas durante mi trayectoria académica, y cómo desarrollé estrategias en base a las situaciones que se me presentaban, tanto a nivel personal, como con la complejidad de los textos y las características de las cursadas. Incluso subrayo alguna frustración, y los modos de abordarla acudiendo a otros.

Reflexiones finales

A través de este trabajo valoramos las construcciones colectivas como modo de abordar la complejidad de la práctica docente en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.

En el marco del desarrollo de la materia “Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales”, se producen encuentros entre docentes y profesionales del Gabinete de Orientación Educativa, que tienen como objetivo acompañar a los/as estudiantes en el ingreso y en la permanencia. En este sentido, se intercambian ideas y conceptos, y se proponen estrategias de abordaje antes las situaciones problemáticas desde una posición reflexiva. Una de las estrategias es promover lecturas sobre dimensiones fundamentales para la enseñanza y la construcción de conocimiento; en este caso, sobre la “relación educativa”.

A través de las narrativas observamos las significaciones que adquiere la palabra para la docente, el sostenimiento de una posición de escucha y los efectos de aprendizaje desde un vínculo educativo basado en la confianza.

Bibliografía

Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incaculable) experiencia de educar. En Frigerio G. Y Diker, G. (comps) Educar: ese acto político. Ciudad de Bs. As. Del Estante.

Bain, K. (2007) Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Universidad de Valencia. Cap. 6: ¿Cómo tratan a sus estudiantes?. Disponible:

<http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ken%20Bain,%20Lo%20que%20hacen%20los%20mejores%20profesores%20de%20universidad.pdf>

Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D.(comps) Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Bs. As. Novedades Educativas.

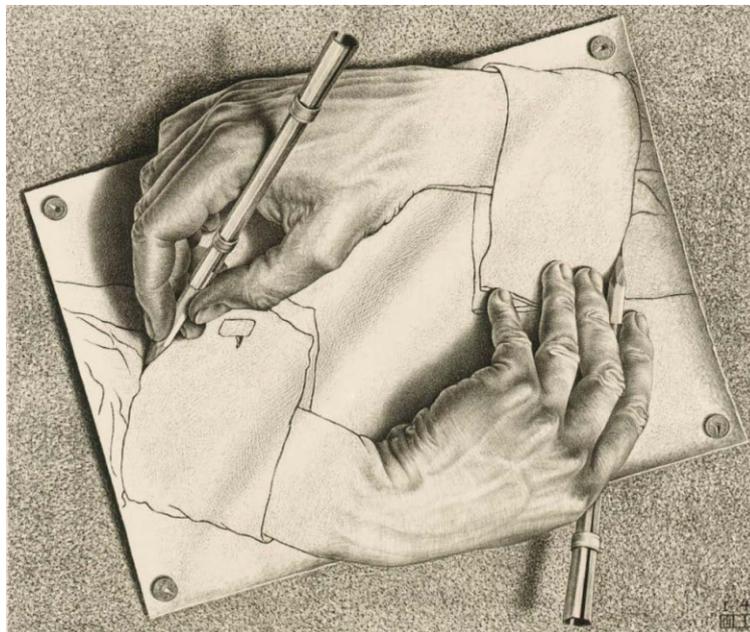
Edelstein, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Bs. As. Paidós. Cuestiones de la Educación

Ibarra, María Inés, Szychowski, Andrés (2018) “Prácticas de aprendizaje y cultura universitaria”. En Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, p. 11-39. ISBN en trámite.

ARTE, TRANSFORMACIÓN Y ENSEÑANZA DEL DERECHO

Julio Germán Alegre¹

Capítulo I



Drawing Hands, Escher, 1948.

Capítulo II

“A partir del momento en que entramos en el aula y les decimos a los alumnos: “Hola, ¿Cómo están?”, empezamos, necesariamente un juego estético” Paulo Freire²

Dos usos posibles del arte en el aula.

a-El arte como recurso al servicio de los contenidos.

Trabajo como docente de Derecho Penal en esta Universidad.

Pienso que podría llevar al aula un proyector y hacer ver a los alumnos de este cuatrimestre “El Padrino I”.

La consigna de trabajo sería algo así: Realice un inventario de posibles conductas penales que encuentre durante el filme, procure su subsunción en los tipos penales de la parte especial, distinga los casos de delitos consumados y tentados, analice los aportes que pudieran ser relevantes a título de participación criminal.

Podría también probar con esto.

T.P. Nro. 1: “Imputabilidad y casos límite”. Los invitamos a leer el siguiente relato de Jorge Luis Borges. Tenga en cuenta las disposiciones del art. 34 inc. 1ro del Código Penal para exponer sus conclusiones en común.

1- Aux. docente interino de Derecho Penal Cátedra II, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: facildememorizar@gmail.com

2- FREIRE PAULO, SHOR IRA. “Miedo y osadía”. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. 2014. Pág. 187.

EL ESTUPOR³

Un vecino de Morón me refirió el caso:

"Nadie sabe muy bien por qué se enemistaron Moritán y el Pardo Rivarola y de un modo tan enconado. Los dos eran del partido conservador y creo que trabaron amistad en el comité. No lo recuerdo a Moritán porque yo era muy chico cuando su muerte. Dicen que la familia era de Entre Ríos. El Pardo lo sobrevivió muchos años. No era caudillo ni cosa que se le parezca, pero tenía la pinta. Era más bien bajo y pesado y muy rumboso en el vestir. Ninguno de los dos era flojo, pero el más reflexivo era Rivarola, como luego se vio. Desde hace tiempo se la tenía jurada a Moritán, pero quiso obrar con prudencia. Le doy la razón; si uno mata a alguien y tiene que penar en la cárcel, actúa como un zonzo. El Pardo tramó bien lo que haría.

Serían las siete de la tarde, un domingo. La plaza rebosaba de gente. Como siempre, ahí estaba Rivarola caminando despacio, con su clavel en el ojal y su ropa negra. Iba con su sobrina. De golpe la apartó, se sentó en cuclillas en el suelo y se puso a aletear y a cacarear como si fuera un gallo. La gente le abrió cancha, asustada. ¡Un hombre serio como el Pardo, haciendo esas cosas, a la vista y paciencia de todo Morón y en un día domingo! A la media cuadra dobló y, siempre cacareando y aleteando, se metió en la casa de Moritán. Empujó la puerta cancel y de un brinco estuvo en el patio. La turba se agolpaba en la calle. Moritán, que oyó la alharaca, se vino desde el fondo. Al ver ese monstruoso enemigo que se le abalanzaba quiso ganar las piezas, pero un balazo lo alcanzó y después otro. A Rivarola se lo llevaron entre dos vigilantes. El hombre forcejeó, cacareando.

Al mes estaba en libertad. El médico forense declaró que había sido víctima de un brusco ataque de locura. ¿Acaso el pueblo entero no lo había visto, conduciéndose como un gallo?"

O sino algo más sencillo.

T.P Nro. 2: Califique las lesiones sufridas por la mujer de la imagen, teniendo en cuenta lo normado por los arts. 89, 90, 91, 92 y 94 del Código Penal.



Algunas preguntas que me hago cuando propongo estas cosas.

¿Para eso queremos al arte dentro de las aulas de las facultades de derecho?

Para que nos sirva de excusa.

¿Cómo un pretexto para seguir ofreciendo los contenidos acostumbrados?

¿No hemos sacrificado ya demasiadas cosas en el altar de nuestra autoimportancia? ¿Por qué no dejamos al arte en paz?

Intento esquivar la interpelación incómoda diciéndome que con estas propuestas la presentación de los temas se vuelve original, novedosa y entretenida.

¿Hay novedad realmente en esto?

¿La comunidad del aula, gana algo?

Quizás yo gane, o crea ganarme, el mote de innovador. ¿Suma algo en términos pedagógicos?

No tengo respuesta. Pero lo que sí veo con nitidez es que quien pierde en esta historia es el arte.

Acaba disminuido, mutilado, aplanado. ¡Y claro que con las mejores intenciones!

Si el arte resigna su potencial transformador, creativo y sensible, para domesticarse a los pies del docente, se vuelve un producto masticado que es ofrecido como excusa o distracción.

a- El arte como hecho estético. Un antídoto para la fealdad de las aulas.

Frente a este modo instrumental de justificar la utilización del arte en el aula, cercano a lo que Elliot Eisner define como justificación contextualista de la enseñanza del arte⁴, el mencionado autor opone una segunda justificación a la que define

3- BORGES JORGE LUIS. "El oro de los Tigres". Emecé. Buenos Aires. 1999.

4-EISNER ELLIOT. "Educar la visión artística". Paidós. Barcelona. 1995. Pág. 2.

como esencialista en la cual destaca: “El tipo de contribución a la experiencia y al conocimiento humanos que solo el arte puede ofrecer, acentuando lo que el arte tiene de propio y único... la contribución más valiosa que puede hacer el arte a la experiencia humana es aportar sus valores implícitos y sus características específicas; el arte debe ofrecer a la educación del hombre precisamente lo que otros ámbitos no pueden ofrecer”⁵.

Siguiendo con Eisner: “Todo programa educativo de arte que lo utilice como instrumento con el que alcanzar otros fines en primer lugar, está adulterando la experiencia artística y, de alguna forma, robando al niño lo que el arte puede ofrecerle”⁶.

Wassily Kandinsky -por su parte- alude a esa contribución propia y única que solo el arte es capaz de realizar, diciendo: “El arte es el código que se comunica con el alma de las cosas, que es para ella un pan cotidiano, imposible de obtener de otra manera. Si el arte no cumpliera esta obligación dejaría un hueco pues no existe ningún poder que pueda tomar su lugar”⁷.

Ese algo único del arte puede ser caracterizado de modo conjetural como:

algo que expresa belleza

algo sensible⁸

algo con un potencial trascendente⁹

Ese potencial trascendente del arte es sintetizado magistralmente por John Dewey: “La obra de arte muestra y acentúa esta cualidad de ser un todo y de pertenecer a un todo más amplio y comprensivo, que es el universo en el que vivimos. Pienso que este hecho es la explicación de ese sentimiento de exquisita inteligibilidad y claridad que tenemos en presencia de un objeto experimentado con intensidad estética. Explica también el sentimiento religioso que acompaña la percepción estética intensa. Nos introduce, por decirlo así, a un mundo que está más allá de este mundo, y que es, sin embargo, la realidad más profunda del mundo en el que vivimos en nuestras experiencias ordinarias. Nos lleva más allá de nosotros mismos para encontramos a nosotros mismos”¹⁰.

Llegamos así a la primera de las hipótesis de este trabajo: La irrupción del hecho artístico en el aula, tiene la capacidad de embellecer el espacio de enseñanza/aprendizaje.

Los espacios de enseñanza universitaria son en líneas generales fríos, impersonales, incómodos, feos¹¹.

Una vez que el aula se ha embellecido, por imperio del poder transformador del arte, nace una oportunidad.

Una ventana hacia una nueva comunicación.

Una apertura posible para alumnos y docentes.

Arte, lenguaje y dominación.

Las sociedades de la información han hecho un grandísimo aporte a la experiencia pedagógica.

En tiempos analógicos la mera transmisión de información en el aula, podía seguir siendo considerada para algunos una práctica pedagógica aceptable.

Hoy, cuando los alumnos tienen el acceso a materiales de máxima calidad y a la medida exacta de sus intereses en sus dispositivos móviles, el peso de una sesión de enseñanza/aprendizaje debe necesariamente estar puesto en otro lado: en la construcción de conocimiento. En la generación de un espacio de reflexión y construcción colectiva y colaborativa en el aula que permita que una idea nueva -superior a la que serían capaces de construir las personas que forman parte de la clase de manera aislada-, aflore.

Pero para que ese algo superior aflore es indispensable que tanto alumnos como docentes se abran a otro modo de comunicación.

La comunicación que es propia del modelo de educación bancario¹² o de transferencia no habilita esta creación colectiva del conocimiento.

5- Ibidem. Págs. 2 y 5.

6-EISNER. Op. Cit. Ibidem. Pág.

7-KANDINSKY WASSILY. “De lo espiritual en el arte”. Premia editora. Puebla, Méjico. 1989. Pág.

8- En el sentido de que se percibe a través de los sentidos.

9-Utilizamos aquí la expresión “trascendente” para aludir a una realidad que traspasa los límites de lo ordinario y nos lleva más allá, permitiendo que el ser se abra a la comprensión (Puede verse: FERRATER MORA. “Diccionario de Filosofía”. T. IV. Voz Trascendencia, trascendente, trascender. Ariel. Barcelona. 1994. Págs. 3565/3570).

10-DEWEY JOHN. “El arte como experiencia”. Paidós. Barcelona. 2008. Pág. 220.

11- Dewey alude en términos similares a la fealdad de las fábricas: “La fealdad, por ejemplo, de muchas fábricas y lo horrendo de los bancos ordinarios, aunque depende de defectos estructurales en el aspecto técnicamente físico, refleja también una distorsión de los valores humanos, incorporada en la experiencia de los edificios” (Ibidem, pág. 261).

12-FREIRE PAULO. “Pedagogía del Oprimido”. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. 2008. Capítulo II.

En el citado modelo y, en resumen:

- El educador educa, el educando es educado
- El educador habla, el alumno escucha
- El educador elige los contenidos y el alumno los recibe
- El educador sabe, el alumno no sabe
- El educador es el sujeto del proceso, el alumno su objeto

En este modelo de enseñanza el docente posee una posición de preeminencia respecto de los alumnos. En esos términos un diálogo de iguales, un espacio para la creatividad compartida, no es posible.

“El currículo pasivo basado en clases expositivas no es tan solo una práctica pedagógica pobre; es el modelo de enseñanza más compatible con la promoción de la autoridad dominante en la sociedad y con la desactivación de la potencialidad creativa de los alumnos”¹³.

¿Cómo podríamos lograr lo contrario?

Una propuesta pedagógica que en lugar de neutralizar ese potencial creativo, lo active.

En nuestra hipótesis esa posibilidad no puede venir de la mano del discurso del docente.

Ninguna palabra dicha por el docente en el aula, por más sabia que sea, podrá mágicamente quebrar una dinámica que el alumno universitario ya tiene incorporada y afianzada.

El discurso del docente, por más verdadero que sea su contenido, se encontrará siempre con el mismo límite: El docente que habla, los alumnos que escuchan.

El profesor hablando en voz alta, gesticulando, floreándose por el espacio, dominando el aula con su subjetividad, limitando la subjetividad de los estudiantes¹⁴.

¿Pero qué tal si apareciera un tercero?

Si imprevistamente en ese espacio de dos (alumnos y docente), irrumpiera un nuevo actor, un tercero en discordia, la relación de poder en el aula se vería puesta en crisis.

Ese tercero puede ser el ARTE.

Frente a un hecho artístico en el aula (una canción que suena, un cuadro que de pronto se descubre, un poema que es recitado) los desiguales se tornan, de pronto, iguales.

Se quiebra la relación de dominación o si subsiste, ambos (alumnos y docentes), son los subordinados frente al hecho artístico que los supera y los iguala en el lugar de espectadores, de niños, de seres que se maravillan.

El aula que queda después de la irrupción de ese tercero, ya no es la misma.

Un quiebre tuvo lugar.

El arte, embelleciendo el aula, operó una transformación.

Una oportunidad aparece.

Los otrora desiguales han podido reconocerse en paridad frente a un hecho que los superaba.

El clima del aula ya no es el mismo.

Es un momento crucial y delicado como un cristal.

Una palabra apresurada, la incomodidad del docente frente al silencio, el nerviosismo de los estudiantes ante lo inesperado, son algunas de las causas que hacen que -con frecuencia- esa oportunidad se malogre y docentes y estudiantes retornen al tranquilizador espacio de lo previsible, de los roles establecidos y fijos.

Pero si lo mágico que hay en el arte logra abrirse paso y doblegar las actitudes mecánicas de alumnos y docentes, una realidad diferente puede aparecer en el aula, un espacio novedoso, una oportunidad para crear.

El arte tiene la llave para lograr esa apertura que todo docente busca:

“Solo puedo aprender el idioma, la conciencia y el conocimiento de mis alumnos si ellos me lo permiten, si creo relaciones de discurso en la que ellos se abran. Solo les puedo enseñar verdaderamente si conozco sus niveles de pensamiento, sus aptitudes y sentimientos, pero solo puedo investigar esos aspectos si ellos están dispuestos a ejercer su papel... El ambiente verbal del aula es una clave. Permite que los alumnos sepan si esa clase será igual que las clases alienantes del pasado, o si es posible una apertura creativa”.

13- FREIRE PAULO y SHOR IRA. Op. Cit. Pág. 29.

14- FREIRE PAULO y SHOR IRA. Op. Cit. Pág. 225.

Epílogo.

Nadie alcanza la cumbre de la montaña más alta
Nadie comprende ese lugar misterioso
Ningún santo, ningún sabio puede expresarlo,
con la elocuencia, ni con el silencio
Ni estudiando profundamente llegaremos a ese lugar
Y si miramos todo el día,
será como si no tuviéramos ojos.
Y si escuchamos toda la noche,
será como si no tuviéramos oídos.
Melodía de un arpa sin cuerdas o de una flauta sin orificios,
Esa música toca a los corazones más fríos.
El sujeto y el objeto desaparecen.
Desaparecen la ansiedad, los proyectos y los cálculos,
se deja de pensar.
Cesa el viento, desaparecen las olas, el océano se calma
Al atardecer se cierra la flor, las gentes se marchan
Y la paz de la montaña vuelve a ser profunda.

Maestro Kesan¹⁵

Bibliografía

- BORGES JORGE LUIS. "El oro de los Tigres". Emecé. Buenos Aires. 1999.
DESHIMARU TAISEN. "La práctica del zen". RBA. Barcelona. 2002.
DEWEY JOHN. "El arte como experiencia". Paidós. Barcelona. 2008. Pág. 220.
EISNER ELLIOT. "Educar la visión artística". Paidós. Barcelona. 1995.
FERRATER MORA. "Diccionario de Filosofía". T. IV. Ariel. Barcelona. 1994.
FREIRE PAULO. "La educación como práctica de la libertad". Siglo XXI Editores. Buenos Aires. 2015.
FREIRE PAULO. "Pedagogía del Oprimido". Siglo XXI Editores. Buenos Aires. 2008.
FREIRE PAULO, SHOR IRA. "Miedo y osadía". Siglo XXI Editores. Buenos Aires. 2014.
KANDINSKY WASSILY. "De lo espiritual en el arte". Premia editora. Puebla, Méjico. 1989.
NACHMANOVITCH STEPHEN. "Free Play. La improvisación en la vida y en el arte". Paidós. Barcelona. 2007.

13- Citado en: DESHIMARU TAISEN. "La práctica del zen". RBA. Barcelona. 2002. Págs. 96/97.

ENSEÑANZA DEL DERECHO EN EL SIGLO XXI

Homero M. Bibiloni ¹

RESUMEN

El objetivo de esta ponencia pretende llamar la atención sobre la relevancia de operar un cambio profundo en la enseñanza del derecho, conforme la oportunidad que plantea la modificación del plan de estudios de nuestra carrera, contextualizando la disciplina jurídica junto a otras ciencias y las realidades sociales, políticas y económicas con las cuales el derecho articula en los diferentes tiempos históricos.

Ello así por cuanto el sistema de enseñanza sintetiza el modelo de nuestra universidad pública y gratuita (para generar profesionales idóneos y comprometidos con la realidad nacional, que requiere de inclusión, equidad, con prácticas democráticas) y la manera de articular ese diseño universitario que viene de principios del siglo anterior, con su pertinente evolución, en forma tal de retribuirle a la sociedad la inversión que hace en cuanto al ingreso y gratuidad que caracteriza en forma relevante nuestro sistema universitario en el marco latinoamericano.

Adicionalmente a estos perfiles debe verse la forma de aunar las diversas modalidades del ser universitario (docencia, investigación y extensión) en el tránsito de la experiencia educativa como así también mirar la formación de prototipos diferentes para los abogados a los que tradicionalmente nuestra Facultad ha prioritado (abogados del foro y jueces).

Finalmente los programas de enseñanza deben tener otras lógicas en su conformación y deben serlo de manera uniforme, lo cual no afecta la independencia de las cátedras, por cuanto la Facultad no puede renunciar a los perfiles deseables de sus egresados y las formas de llevar adelante esa tarea. Igualmente se persigue demostrar lo inexacto de la despolitización de las ciencias y mucho más la del derecho, en tanto ello sólo es funcional al poder de grupos conservadores que representan intereses ni nacionales ni populares.

PALABRAS CLAVE

PLAN DE ESTUDIOS / ENSEÑANZA DEL DERECHO / CONTEXTOS POLÍTICOS SOCIALES Y ECONÓMICOS / PROGRAMAS REFORMULADOS

ACLARACION PREVIA.

Por razones de espacio para el desarrollo incluyo algunas reflexiones previas sobre el tema publicadas o expuestas en reuniones de profesores de derecho administrativo ², más otras que van surgiendo o merecen su mención, pero en una forma dogmática, como afirmaciones secuenciales de la problemática vinculada a los procesos de participación en la enseñanza del derecho por áreas temáticas, sin los desarrollos consecuentes.

1.- UNA VISION QUE SE COMPARTE

1.1. La de Alejandro Nieto³ quien retoma el viejo dilema de la teoría con la práctica, distinguiendo al licenciado del abogado señalando:

"¿cómo es posible que se gasten tantos años en la enseñanza de la teoría y tan pocas horas en el adiestramiento de la práctica ?.. que es lo que luego –se va a hacer el resto de la vida" generando un ejemplo muy didáctico

"no puede perdonarse que se envíen al frente reclutas desarmados ... que conocen... las leyes de la balística y estrategia pero que no han disparado un tiro..."

2.- EL PERFIL NO EXPLICITADO DEL DOCENTE.

2.1. La cátedra objetiva, independiente, neutra y apolítica.

Comencemos por sincerar esta falaz afirmación, por cuanto los abogados han tenido una importante presencia en la historia política de argentina y muchísimos de los que han sido docentes en esta casa han sido funcionarios , legisladores, concejales, en gobiernos peronistas, radicales, conservadores o aún en las dictaduras militares, por tanto no es creíble que dialogando con sus alumnos no emitan juicios de valor a partir de sus creencias o defendieran de manera diferentes instituciones jurídicas conforme sus implicancias políticas económicas y sociales de acuerdo a sus valores.⁴

1-Institución: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de la Plata.

Cargos:

- Profesor Ordinario adjunto por concurso de Derecho Administrativo II.

- Docente de la materia Régimen Jurídico de la Organización Administrativa de la Especialización de Derecho Administrativo.

- Director de la Especialización en Derecho Ambiental y Docente de la materia Política Ambiental.(UNAJ)

Correo electrónico: bibiloni@estudiodelaplaza.com.ar - hbibiloni8hmb@hotmail.com

2-ANALES Nº 42 - Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales. U.N.L.P. 2012 y Foro de profesores de derecho Administrativo en las Jornadas Nacionales de la Asociación Argentina de Derecho Administrativo.

3-NIETO, Alejandro "La enseñanza académica del derecho". En: Lex Nova la Revista, Valladolid, España, 2005 Nº 41, 13.

4 En mi caso al inicio de las clases aclaro que mis juicios de valor son desde un lugar al que pertenezco políticamente desde mi juventud, el Justicialismo, pero que no pretendo afiliar a nadie.

3.- EL POSITIVISMO SIN CONTEXTO Y LA INEXISTENCIA DE VALORES.

Nos hemos acostumbrado a un mundo jurídico construido en el paradigma kelseniano, del deber ser no valorativo ni crítico, máxime que sabemos que el derecho no ha nacido de un repollo o de alguna alquimia extraña al ser social y político de los hombres, mucho menos que lo trajo una cigüeña. No es ni incoloro, ni inodoro, ni insípido dado que las normas son la concreción regulatoria de las ideologías de turno conforme procesos históricos.

4.- EL METODO DEL RELATO CON AJENIDAD.

Gran parte de la enseñanza se basa en el relato, planteado por el docente en el rol de observador de una realidad que transcurre en forma neutra sin sujetos concretos, ni conflictos y con lo cual lejos de ser otro actor, aparece como un simple observador.

4.1. "La ley dice..."

Entonces se pregona el deber ser del texto legal ignorando, sus desajustes con el presente o su realidad.

4.2. "El autor fulano opina que ..."

Existe un nivel importante de repeticiones dado que todos son referencias de unos a otros y de "otros a unos" más las polémicas, todo ello ajeno al día a día de los ciudadanos y/o los alumnos. ⁵

4.3. "La jurisprudencia señaló ..."

El enamoramiento con la jurisprudencia no tiene un inmediato correlato práctico, dado que lograr otro fallo igual para el caso propio no será sencillo, aunque satisface a la enseñanza repetitiva de la evolución del instituto sin olvidar la variabilidad de la jurisprudencia conforme tiempos históricos.

5.- PERFILES DE ALUMNOS Y DOCENTES.

5.1.- Alumnos:

Mientras que los perfiles, culturas y contextos de los alumnos han variado diametralmente en pocos años, los perfiles docentes se mantienen casi incólumes, tal el sistema de enseñanza. Ciertamente un estudiante, pocos años atrás, estudiaba básicamente por tratados y manuales dado que sus niveles de conexión con internet eran bajos, con lo cual se mantenía vinculado por más tiempo (digamos al menos un par de horas) con algún nivel de concentración mayor en la lectura. Hoy con los buscadores y los teléfonos celulares que son pequeñas PC que se llevan en el bolsillo, el alumno se interconecta de manera casi permanente, y utiliza un sinfín de elementos de socialización por vía informática (You Tube, Facebook, Twitter, Instagram, Wikipedia, etc.) y adicionalmente la información la encuentra a través de internet, no necesariamente en la biblioteca o sentado frente a un libro, o peor aún, en fuentes de dudosa reputación que dan información jurídica (blogs o sitios web puntuales) a manera de modernos resúmenes "Lerú" o de aquellas desgrabaciones de clases tomadas por los alumnos, que impresas, se adquirían o alquilaban en las intermediaciones de la Facultad, productos reales de apoyo en el estudio que nadie académicamente puede controlar, pero que nutren la información/formación del alumno.

Consecuentemente el alumno concentrado/acostumbrado por algún tiempo al monólogo docente dentro o fuera del aula, es un sujeto educativo que virtualmente ha desaparecido, sin que ello pareciera ser advertido.

5.2.- Docentes.

A este cambio cualitativo de un actor, el otro, es decir el docente, permanece aferrado a los mismos elementos y prácticas de hace muchos años. Pizarrón, verbalización o monólogo de contenidos y a veces también sin uso del pizarrón (sólo oralidad). Con lo cual a la parafernalia de estimulación audiovisual que el alumno recibe durante todo el día, los docentes le responden con la misma receta de su propia formación, ergo no es el proceso educativo un modo relacional sino una suerte de autismo que no es entendido y a veces tampoco es escuchado por el otro. De lo que se deduce que de persistir con las mismas técnicas nos llevará a un colosal fracaso en el proceso educativo, para luego preguntarnos ¿qué es lo que pasa?..

6.- LA FORMULACION DE CONTENIDOS. CARENCIAS

Trataremos de identificar algunos de los puntos que advertimos como problemas, agregando que esta enunciación no pretende ser taxativa.

6.1.- Enciclopedismo

En un mundo que transita cada vez más ligero en todo (aunque se pierdan muchas cosas entrañables y valiosas) los programas discurren en porcentajes altísimos de referencias históricas y comparadas. Los alumnos del Siglo XXI básicamente buscan la vía más simple y rápida para llegar al título.. Nuestro presente requiere de la aptitud para aplicar velozmente los conocimientos, sin largos rodeos o circunloquios, que resuelvan los temas, dado que el alumno se contacta con lo práctico, con lo que será útil para su día a día profesional.

⁵-Por más que los doctrinarios administrativistas predicán que la regularidad en las prestaciones de los servicios públicos constituyen un elemento central, es sistemático el atraso en trenes y colectivos sin consecuencias mayores para los responsables y de enorme impacto para el usuario. ¿Acaso los choferes y concesionarios no saben de la autoridad de los maestros cuando marcan datos claves del instituto jurídico que ellos encarnan en cuanto regularidad y puntualidad? Pareciera que no.

6.2.- La Falta de Ejemplos Cotidianos.

La enseñanza carece en general de ejemplos accesibles a las situaciones diarias o de referencia entendible para el alumno. Los libros aluden muchas veces a casos que exceden su rápida comprensión por la ajenez de lo que es captable por sus propias experiencias, y por tanto en lugar de haber entendido repiten y no interpretan. V. gr explicar las restricciones y limitaciones en derecho administrativo a la propiedad privada es más fácil si se muestran fotos de un cartel de calle pintado en una casa, o de un electroducto que corta un campo, o si se ven las autopistas desde el aire en CABA .

6.3.- La Carencia de Prácticas Interdisciplinarias.

Para una realidad compleja como maneja el derecho no se aprende ni el trabajo de equipo ni la articulación transversal con otras disciplinas o con las propias ramas del derecho. V.gr. en lo ambiental, en niñez y adolescencia, en temas de violencia, de género, derechos humanos, etc. etc.

6.4.- La Carencia de Contactos con Otros Seres

No existe un sistema institucional que vincule al alumno a un caso o ante un cliente, imputado, entidad a regular, sujeto asesorable, etc.. No hablamos ni atendemos a los "Ticio y Mevio" de los ejemplos académicos, en consecuencia no hay conexidad social entre la práctica y realidad futura con la transición educativa que en promedio oscila los 7 años de formación para recibirse, salvo los consultorios jurídicos barriales.

6.5.- Escasa Aplicación del Método de Casos.

El método de casos, que será el grueso de la vida profesional (al menos de un amplio espectro de los egresados) es una práctica aislada.

6.6.- Bibliografías tan Extensas como Inaccesibles.

Las bibliografías de los programas asombran.. Los alumnos a lo sumo leen un manual, fotocopias surtidas, apuntes de terceros, anotaciones salpicadas de clase entre mensaje y mensaje (SMS), y algo que pueden ver de internet. Es hora de sincerar un mínimo razonable y de libre acceso sin contar el costo de la bibliografía⁶.

7.- NUEVOS SOPORTES.

Reinando la informática, los cañones y filminas no son de uso corriente, las video conferencias prácticamente no existen, los videos de terceros muy didácticos no forman parte del arsenal del aprendizaje. Si han parecido más masivamente en el postgrado. Ergo hay un grave desfase entre el mundo adolescente con lo que la Facultad le propone, la que entonces termina siendo un ámbito a veces de sopor y aburrimiento.

8.- EL DATO DE LA COMPLEJIDAD.

Los temas no son tan lineales como se explican. En mi vida profesional pocos casos pude resolverlos tomando el punto tal o la página xx de algún autor. Con lo cual hay que intentar explicar la complejidad de lo cotidiano, intentando que puedan simplificarla para operar sobre ella jurídicamente. Para ello debe cambiarse el soporte para la elaboración de los programas

9.- CONJUGAR LOS PILARES DEL SISTEMA UNIVERSITARIO:

CON PROGRAMAS QUE LOS INTEGREN⁷.

El sistema actual solo tiende a la docencia, muy acartonada, repetitiva, enciclopédica, ahistórica y casi sin rigor crítico. De allí que deba generarse algún tipo de estimulación para la investigación y la extensión que puede darse con algunas "muestras" simbólicas de tales temas durante la cursada asignable a equipos de alumnos, en forma interactiva, o bien trabajos prácticos en cursadas que obliguen a los alumnos a instalarse en el campo de la realidad y que vean como sus conocimientos pueden canalizarse para resolver los problemas donde ellos se reconocen. De esta manera habrá una cuota-parte de investigación y algo de extensión durante el grado.

10.- ALGUNAS CARENCIAS FORMATIVAS.

Podemos anotar las siguientes:

10.1.- Idiomas.

Hay que sumar algunos mas: inglés (universal) o portugués (Mercosur). Francés o chino pueden ser útiles. Especialmente este ultimo de gran futuro.

10.2.- Lógica.

El derecho se sostiene en la lógica pero salvo una pincelada en el inicio de la carrera cuando casi no se la interpreta ni se entiende cabalmente de qué trata la carrera, hace que luego se la ignore como una herramienta importante para razonar⁸.

10.3.- Negociación y Sistemas de Resolución de Controversias.

Gran parte de los conflictos jurídicos se resuelven negociando, pero nadie nos adiestra, ni enseña, ni explica este arte.

6 La iniciativa de los Libros de Cátedra es muy positiva en ese sentido: acerca información y abarata costos al alumno. Ayuda a mantenerlos en el sistema (relación ingreso/egreso). ¿Alguien pensó cuanto le cuesta a un alumno la bibliografía que se pide multiplicada por las materias de la carrera? Esta falta de razonamiento macro es verdaderamente excluyente. Personalmente estimo (y admito prueba en contra) que con al menos dos libros por materia de costo promedio 1000\$, más códigos, y otros materiales complementarios tenemos cerca de 20.000 \$ de material/año.

7 Los datos de perfil de las dedicaciones docentes –pág. 40 gráfico 4- denotan que sobre el total real es muy bajo el nivel de investigadores y más bajo aún el sistema de extensión, con lo cual hay un quiebre entre las propuestas institucionales, los docentes, los contenidos y los resultados.

8 He verificado que quienes han estudiado filosofía o juegan al ajedrez poseen ventajas comparativas con quienes no lo hemos hecho.

9 "Lie to me": Esta serie hizo popular la cuestión (Miénteme su traducción en castellano).

10.4.- Otros Elementos:

10.4.1.-El Discurso.

Los alumnos, ya hemos dicho, no saben construir un discurso jurídico. Una experiencia docente es casi dramática. En la primera clase les digo: "redacten una nota con la petición que se les ocurra a una autoridad administrativa". Francamente la experiencia es desoladora siendo alumnos de 5º año.

10.4.2.-El Lenguaje del Cuerpo: Interpretación.

Es importante para los abogados conocer el lenguaje del cuerpo, es un complemento del ejercicio profesional.⁹

10.4.3.-Elementos de Psicología en el Marco de los Conflictos.

Tener algún rudimento de psicología elemental es básico para poder comprender y contener a los clientes. e inclusive para quienes abrazan la Magistratura (testigos, imputados, etc.).

10.4.4.- La Difusión Ética de la Profesión.

Los abogados tenemos una mala fama, la que se patentiza con los apodosos y chistes que recibimos con personajes que son "cuervos" "buitres", etc. nada favorables. Algún baño de ética no es para nada inconducente o ¿esto sería como en el fútbol? ganar de cualquier manera.

11.- LA FORMULACION DE LOS PROGRAMAS.

Hoy los programas están librados a cada docente. Es necesario generar una matriz común que cada docente adapte a su materia que podría conformarse con el siguiente modelo.

- Justificación de la materia y presentación de la misma.
- Vinculaciones por rama del derecho, con otras áreas o materias.
- Contextos lógicos, contextuales, teóricos y prácticos de la materia.
- Objetivos generales y específicos de la materia.
- Desarrollo del programa por módulos.
- Bibliografía por módulo (principal y accesoria, de información, de contexto, etc.) preferentemente de libre acceso.
- Fuentes de información en internet (links)
- Metas deseables a nivel de saberes, procedimientos y actitudes.
- Metodologías pedagógicas a ser utilizadas.
- Formas y criterios de evaluación.
- Sistema de presencialidad y Carga horaria
- Tareas de aula y tareas fuera del aula.
- Cronograma en el desarrollo de los contenidos.
- Sistema de aprobación.
- Otros elementos que pedagógicamente se entiendan pertinentes.

12.- PRIORITAR LO POSIBLE

Si el conocimiento se expande y el tiempo es siempre escaso (las cursadas de un cuatrimestre son en realidad de tres meses y medio, a lo que debe restarse, ausencias – propias y del alumno legalmente admisibles-, las impuntualidades de inicio y recreo (no es mi caso), los tiempos de los parciales, los días puente vacacionales, la descoordinación por cuanto el Adjunto arranca con la bolilla 5 pero el Titular no agotó la que va de la 1 a la 4 por ejemplo, las largas anécdotas con las cuales se solazan los docentes sobre hechos propios, y si las notas deben estar casi al filo de la cursada para que puedan seguirse las correlatividades estamos en dos meses y medio netos. De allí que deba priorizarse lo básico para que exista tiempo de desarrollo, discusión y varias intervenciones de los JTP para consolidar la comprensión y aplicación de conocimientos más alguna carga temporal extra clase¹⁰.

10 Vía internet aprovechando los campos informáticos de la Facultad y la UNLP (ociosos para casi el 99% de nuestros docentes)

11 Según el informe de Autoevaluación del año 2012 (Ver ANALES N° 42 - Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales. U.N.L.p. 2012) una de las Facultades de mayor nivel de ingreso, matrícula permanente más alta y altísimo nivel de alumnos anuales por sus aulas. Esto obliga a pensar en calidad evaluativa enfrentando la cantidad de alumnos a evaluar.

12 Así tomaba nuestra cátedra los parciales. Se elaboran las respuestas tipo, se indica el mínimo de elementos de cada respuesta, cada ítem con su puntuación y un plus por la calidad adicional de la misma.

13.- LOS SISTEMAS DE EVALUACION¹¹

La enseñanza debe tener un correlato con los sistemas de evaluación. De nada vale un nuevo y buen plan de estudios si la evaluación no sufre una profunda revisión y ajuste.

⁹ "Lie to me": Esta serie hizo popular la cuestión (Miénteme su traducción en castellano).

¹⁰ Vía internet aprovechando los campos informáticos de la Facultad y la UNLP (ociosos para casi el 99% de nuestros docentes)

¹¹ Según el informe de Autoevaluación del año 2012 (Ver ANALES N° 42 - Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales. U.N.L.p. 2012) una de las Facultades de mayor nivel de ingreso, matrícula permanente más alta y altísimo nivel de alumnos anuales por sus aulas. Esto obliga a pensar en calidad evaluativa enfrentando la cantidad de alumnos a evaluar.

13.1.- De la Verificación del Conocimiento y la Comprensión de la Materia a un Sistema Parcializado.

El sistema de fraccionar el conocimiento de a tercios desvinculados en las cursadas no parece muy consistente (el que aprueba tres parciales con X nota promociona) Hay que buscar que los alumnos puedan resolver problemas articulando conocimientos. Los sistemas de opciones múltiples tienen también una parte de alea significativa. Es factible asignar temas para que los alumnos demuestren conocimientos integrados y ser evaluados al final, adicionando sistemas rápidos y cortos de evaluación, a ser corregidos por el equipo docente en función de respuestas tasadas previamente, lo cual facilita la labor.¹²

13.2.- Distorsiones.

13.2.1. Exámenes libres

a) Maratónicos.

Algunos exámenes libres, si bien ahora la multiplicidad de cursadas los han reducido, se convierten en ejercicios maratónicos para docentes y alumnos. Esto atenta contra la homogeneidad del propio evaluador que en el inicio puede ser complaciente y no al final, o viceversa.

b) Por azar

El tema del bolillero es una introducción del alea para evaluar conocimiento. Puede especularse en aprender un total de 24 bolillas de tres materias, y presentarse en tres sabiendo solo 8 de cada una. Pareciera más razonable un examen que permita recorrer el programa con un breve tema especial inicial y luego preguntas que demuestre la capacidad de precisión del alumno en vincular diferentes contenidos de las bolillas implicadas.

13.2.2.- Parciales Ilegibles.

Los parciales o exámenes escritos tienen un problema grave que es el alejamiento de los alumnos de la técnica de escritura artesanal al haberla sustituido por la computación. Habría que pensar en un sistema de evaluación con disponibilidad de computadoras para hacer entendible los textos. A manera de SALON DE EVALUACION, con máquinas para cada alumno .

14.- LA POLITICA Y LA ECONOMICA INCIDEN EN LAS INSTITUCIONES JURIDICAS.

Claramente los años mencionado denotaran perfiles de alta incidencia en la vida comunitaria y del derecho que lo regula, consignando algunos datos de cada etapa, con la arbitrariedad que ello pueda tener.

a) 1976 (Jorge R. Videla): Golpe de estado, normas atentatorias contra los derechos humanos y perfil neoliberal del gobierno.

b) 1983 (Raúl Alfonsín): Recuperación democrática, juicio a las juntas, pero limitaciones por correlación de fuerzas con el partido militar y enfrentamiento con el poder económico, inicio de procesos privatizadores.

c) 1989 (Carlos Menem): Instalación en un gobierno popular recetas neoliberales globales, privatizaciones, achicamiento público, alineamiento global con EEUU. Y la crisis del gobierno posterior (Fernando de la Rúa).

d) 2003 (Néstor Kirchner – Cristina Fernández de Kirchner): Cambio en los perfiles estaduales y en las normas por mayor equidad e inclusión y democratización de las instituciones.

e) 2015 (Mauricio Macri): Se retoma senda de restricciones de derechos, y aplicación de recetas neoliberales sistemáticas y estructuradas, con bajo apego a la calidad democrática y la pluralidad, sumando represión.

15.- PENSAR O REPETIR.

Consecuentemente en esta etapa, donde la información ya no está en poder del docente, sino a través de la web, se debe enseñar a pensar, a cuestionar, a criticar, y no a repetir. No hace falta entonces sólo repetir como resulta el núcleo actual de avance en la currícula. Vuelvo al propio caso: cuando un alumno expone en un examen libre casi siempre empieza con frases como:

"... la ley .. en su artículo XX al definir a ... como supone que" , tomando la definición de maestro entendemos el concepto de (tal cosa) como ...".

Cuando termina la definición vienen las preguntas claves a las que antes aludíamos: ¿dónde ubica esa definición en su vida?, ¿para qué sirve ese instituto?, ¿qué piensa ud. del mismo? ¿Conoce algún caso cercano? etc.. No premiamos memorización (eso hace la computadora) sino valorización y aplicación del dato con sentido común y buen criterio.

Hay que cambiar las formas pedagógicas de la enseñanza y quizás confrontarlas con el modelo de trabajo para las clases propuesto en los concurso , ¿se lo aplica? ¿Alguien lo controla?¹³

¹² Así tomaba nuestra cátedra los parciales. Se elaboran las respuestas tipo, se indica el mínimo de elementos de cada respuesta, cada ítem con su puntuación y un plus por la calidad adicional de la misma.

¹³ Podríamos parangonar la propuesta Pedagógica o como se la llame a un Estudio de Impacto Ambiental, en donde se dice que es lo que se hará para lograr ciertos resultados. Y la clave posterior es verificar que esas promesas sucedan. Cuando alguien pone objetivos actitudinales, cognoscitivos, y otros tantos de compleja dicción, se ¿verifican? Qué bueno sería visitas periódicas de las autoridades a los cursos: varias veces por semana por sorteo a titulares y adjuntos. Al menos habrá una muestra de lo que sucede pisos más abajo o pisos más arriba del núcleo directivo incluyendo los Consejeros Académicos. Un sistema sin control se desajusta y nunca para mejor (horarios, contenidos, presencias, evaluaciones, etc. etc.)

O como bien dice Adrián Paenza¹⁴.

"... se me ocurre poner una cantidad de pautas para ser consideradas como bases para poner en una clase (de matemática en principio, pero son fácilmente adaptables a otras situaciones similares) en el momento de empezar un curso:

- Es nuestra responsabilidad (la de los docentes) transmitir ideas en forma clara y gradual. Lo que necesitamos de ustedes es que estudien y piensen.

- Ustedes nos importan. Estamos acá específicamente para ayudarlos a aprender.

- Pregunten. No todos tenemos los mismos tiempos para entender. Ni siquiera somos iguales a nosotros mismos todos los días.

- La tarea del docente consiste –prioritariamente– en generar preguntas. Es insatisfactorio su desempeño si sólo colabora para mostrar respuestas.

- No nos interesan las competencias estériles: nadie es mejor persona porque entienda algo, ni porque haya entendido más rápido. Valoramos el esfuerzo que cada uno pone para comprender.

- La teoría está al servicio de la práctica. Este curso consiste en que uno aprenda a pensar cómo plantear y resolver cierto tipo de problemas.

- No se sometan a la autoridad académica supuesta del docente. Si no entienden, pregunten, porfíen, discutan... hasta entender... (o hasta hacernos notar que los que no entendemos somos nosotros).

¿Cómo estudiar?

a) La primera recomendación es: tome la práctica y trate de resolver los ejercicios. Si se da por vencido con uno o simplemente no sabe una definición, lea la teoría y vuelva a intentar tratando de razonar por analogía. Evite estudiar primero y enfrentarse después con la práctica.

b) Trate de entender qué significa cada enunciado propuesto, ya sea de un ejercicio o un resultado teórico.

c) Trate de fabricar ejemplos usted... ¡muchos ejemplos!... Es una buena manera de verificar que se ha comprendido un tema.

d) Dedique una buena dosis de tiempo a pensar... Ayuda... y es muy saludable.

16.- LOS PERFILES DE ABOGADOS POSIBLES.

16.1.- La Falta de Conexión con los Escenarios del Ejercicio de la Profesión¹⁵.

De los posibles perfiles que se dan tales como:

Abogado del Foro / Magistrado/ Funcionario/ Legislador (los abogados según mi conocimiento empírico son la profesión que ocupa más cargos legislativos)/ Consultor /Asesor institucional. La facultad enseña solo para el abogado que ejerce libremente, y dentro de este subperfil, priorita el abogado del CONFLICTO, el ABOGADO DEL FORO, ignorando los otros esquemas posibles.

17.- COMO HACERLO EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

Es necesario que los programas incluyan formas para:

a) Priorizar b) Practicar c) Razonar d) Saber Buscar e) La Memoria está en los Chips f) usar Imágenes y referencias no esencialmente jurídicas.

18.- NUEVOS ELEMENTOS A INCORPORAR.

a) Conocer a los alumnos con fotos.

b) Red docente informática con los alumnos.

c) Grupos de alumnos para asignarles tareas en la cursada

d) Integración del día a día con la materia.

e) Bibliografía y guías de lectura.

f) Manual básico de la cátedra u orientador de la enseñanza.

19.- PRESENTACION DE LA MATERIA, DESARROLLO Y FIN DE LA MISMA COMO PROCESO CIRCULAR.

Al inicio de las clases hay que explicar la lógica del programa. Y al finalizar hay que poder hacer un relato breve paseando y vinculando toda la materia. Si eso es posible el programa está integrado

20. CONCLUSION.

No es imposible sólo hay que empezar a cambiar los paradigmas.

14 Paenza Adrián. "Las Reglas del Juego" – Diario Página 12. Contratapa.

<https://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-62383-2006-02-01.html>

15 El informe de Autoevaluación es lapidario en ese sentido y demuestra que la totalidad de los perfiles no son atendidos en concreto.

ENSEÑAR A LEER LA JURISPRUDENCIA CON OJOS DE SOCIÓLOGO (Y/O DE CIENTISTA SOCIAL).

Carlos Enrique Bisso ¹

La afirmación “el documento jurídico debe ser leído con ojos de sociólogo del derecho y no de jurista dogmático”, pertenece al prestigioso jurista y sociólogo del derecho Jean Carbonnier en su *Sociología Jurídica* (versión en castellano) y que reitera en la segunda edición de *Sociologie Juridique*.

Esta aseveración significa diferenciar la mirada de la sociología jurídica de la dogmática jurídica, dándole a cada una su respectivo ámbito. Es casi obvio recordar que entre las mismas se reconocen múltiples interrelaciones.

En el caso, el documento jurídico (en sentido amplio) permite la reconstrucción sociológica. Permite, por ejemplo, a través de pruebas extrínsecas, situar al documento en las circunstancias sociales que han podido determinarlo.

Asimismo el documento jurídico, al ser documento, debe abordarse como un conjunto de signos, que puede resultar engañoso, por lo que el investigador debe desentrañar la realidad de su gestación, para no dejarse engañar.

Esta afirmación lleva al territorio de la lingüística, con lo que queda abierto otro objeto de investigación.

“En el estudio sociológico, el sociólogo busca la extracción de un trozo de vida, el conjunto de fenómenos sociales, interindividuales o incluso individuales, que la decisión ha hecho salir a la luz” (Carbonnier, 1982)

De tal manera pueden revelarse temas como el estado de las costumbres, las pretensiones de los litigantes que puedan reflejar cierto sentimiento de derecho y también el que habita en el juez en cuanto a su vez pueda representar el que esté latente en la población, sugiriendo la tesis que el juez refleje los sentimientos de la sociedad.

Dentro del análisis de los documentos jurídicos se encuentra el análisis de la jurisprudencia.

Un fallo emblemático puede servirnos para introducirnos en la cuestión. Se trata del fallo “Sejean”.

La doctrina del fallo enuncia: “Procede declarar la inconstitucionalidad del art. 64 de la ley 2393 y de todas aquellas normas que resultan concordantes con ese texto legal en cuanto privan a los divorciados de la posibilidad de recuperar la aptitud nupcial. Ello así, pues dicho artículo junto con las disposiciones concordantes, conculcan el sistema de libertades consagradas por la Constitución Nacional que gira alrededor de su art. 19, de la Ley Fundamental, el derecho a casarse enunciado en el art.20, afectando los derechos estatuidos en los arts. 14 bis y 16, todos los cuales integran dicho sistema.

Dicha doctrina puede analizarse a través de la dogmática jurídica como una de las tantas resoluciones judiciales. Es decir con un método cuya labor es el análisis, interpretación y aplicación del sistema normativo vigente y, en otro plano, de descripción y explicitación del sistema de legitimidad incorporado en ese sistema de legalidad. Lo que Elías Díaz (1988) llama la legitimidad legalizada.

Pero ocurre que la Ley de Matrimonio Civil es declarada inconstitucional un siglo después de su sanción y aplicada durante ese lapso, sin que su vigencia tuviera un tratamiento como el que se analiza.

Resulta claro que un análisis en los límites de la dogmática, es a todas luces insuficiente si se quiere comprender el fenómeno jurídico en toda su magnitud.

Con anterioridad se ha destacado que el propio fallo recurre a ciertas expresiones, que pudieran considerarse “extrajurídicas” (Bisso, 2017).

En su contenido se observan enunciados como que la familia ha adoptado las formas más variadas “como nos lo enseñan la antropología y la historia... es un producto social sujeto a cambios y modificaciones...” (sin resaltar en el original).

“El control judicial de constitucionalidad no puede desentenderse de las transformaciones históricas social... sin que pueda oponérsele el concepto medio de una sociedad que actuaba de distinta manera “

“Cuestiones que no hieren la sensibilidad de una época pueden ofender la profundamente a las que siguen”

Pareciera que la misma Corte, en aquel momento tan particular desde el enfoque socio histórico, nos tendiera un puente de plata hacia la hipótesis que nos guía.

La clásica *Historia del Poder Judicial* de Julio Oyhanarte (1972) aporta una visión sobre dos aspectos diferenciales del trabajo de la Corte Suprema de la Nación: un jurídico stricto sensu y otro jurídico político.

El autor establece etapas en el desarrollo jurisprudencial del tribunal vinculándola con la situación político-institucional que vivía la Nación.

Así, en una primera etapa pueden señalarse los fallos “Caffarena” 1871 (Fallos 10-433) que con el fin de lograr la unidad de circulación monetaria, permitió la eliminación de ciertas monedas extranjeras, negando jerarquía constitucional a la libertad de contratación, algo insólito para la época.

¹-Profesor Extraordinario Consulto (UNLP)

La consolidación de la unidad nacional seguramente inspiró la solución a que se arribó en el caso “Ferrocarril Argentino vs. Prov. de Sta. Fe” 1897 (Fallos 68-234), por la que se eximía de impuestos provinciales a las empresas ferroviarias titulares de una concesión nacional.

El análisis siguiente etapa vinculada con el roquismo como fenómeno político casi excluyente, incluye la ideología dominante en la formación de los juristas de la época.

Como consecuencia del método interpretativo exegético el Tribunal concluye en el caso “Hileret”, 1903 (Fallos 98-20), que deberán considerarse las fuentes inmediatas de la Constitución, los documentos históricos y el pensamiento de los publicistas que inspiraron a los constituyentes, con prescindencia de factores sociales.

Así se restablece la jerarquía de la libertad de contratación, como surge del conocido caso “Horta vs. Harguindeguy”, 1922 (Fallos 137-47).

Resumiendo, con el fin de no extender en exceso la presentación, se analiza la etapa de la crisis de 1929, con su impacto en Argentina.

El llamado “intervencionismo conservador” repercutió en la Corte que pasó de un método interpretativo estático a uno dinámico, como lo demuestra el fallo “Avico vs. de la Pesa”, 1934 (Fallos 172-29) y ensanchó el ámbito del poder de policía. Los cambios en la jurisprudencia fueron tan numerosos como significativos (véase Oyhanarte, cit.) estableciéndose principios como la responsabilidad del Estado, ampliación de la doctrina de la expropiación, derechos individuales de los trabajadores, entre otros.

Una nueva etapa, la cuarta para el autor, se inaugura bajo la visión del Estado órgano de la justicia social.

Caso emblemático - para no extendernos - puede considerarse “Martin vs. Erazo, 1947 (Fallos 208-497). Se afirmó, con relación al arbitraje obligatorio en conflictos laborales, que entre los fines del Estado se encuentra el aseguramiento de la justicia distributiva.

La última etapa analiza los “años tormentosos” (1958-1962). El fallo “Fernández Orquín”, 1966 (Fallos 264-416) reitera que el método interpretativo debe ser dinámico; el otro método posible el estático, dificulta “la ordena marcha y el adecuado progreso de la comunidad”.

La Corte en esta etapa utiliza la expresión “desarrollo económico y social”, reproduciendo incluso la frase de Galbraith. “Un país puramente agrícola tiene posibilidades de no prosperar ni siquiera en su agricultura”. (Oyhanarte cit.)

A esta etapa pertenecen los emblemáticos fallos “Cine Callao” 1960 (Fallos 247-121) y “Kot” 1958 (Fallos 250-46) cuya trascendencia y los numerosos comentarios que generaron, son suficientemente conocidos.

Los limitados casos escogidos a modo de ejemplo, se convierten en una invitación a la profundización del tema. Los docentes pueden multiplicar los fallos casi sin límite: casos emblemáticos como los miles que se originan cotidianamente.

La enseñanza del derecho contará así, con un valioso instrumento para vincular una sólida formación en la ciencia del derecho con los aportes de las ciencias sociales.

Como función manifiesta el estudiante se verá incentivado además a la búsqueda de las fuentes de las afirmaciones académicas, una práctica no siempre utilizada en nuestras facultades de Derecho. No es casual entonces la mención expresa de los fallos y su publicación.

La vinculación de la jurisprudencia con el momento socio-político-económico en que se dicta, los intereses en juego en dicho momento, el análisis de ideología de quienes dictan los fallos, en definitiva todos aquellos elementos que supieron aportar –entre otros -los cultores del realismo jurídico y la jurisprudencia sociológica (Bisso, 2008), contribuirán significativamente en la formación de los futuros abogados.

Así el Derecho se considerará como un producto social y no como una mera entelequia.

Cabría recordar que a nuestra Facultad se la denominó de Ciencias Jurídicas y Sociales y ello no fue un mero arbitrio de su creador.

BIBLIOGRAFÍA

- Bisso, Carlos E. (2008). Acceso a la justicia y realismo jurídico: las estrategias de los operadores jurídicos. Anales N° 39.
- Bisso Carlos E. (2017). Sociología Jurídica y enseñanza del Derecho. Anales Nro. III Extraordinario. La enseñanza del derecho.
- Carbonnier Jean (1982). Sociología Jurídica. Tecnos. Madrid.
- Carbonnier Jean (1994). Sociologie Juridique. Quadrige.PUF. Paris
- Díaz Elías (1988) Sociología y Filosofía del Derecho .Taurus Madrid
- Oyhanarte Julio (1972) Todo es Historia N° 61 (Recopilación de sus obras). Paidós (1969) Buenos Aires.

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP) COMO TÉCNICA DIDÁCTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Ana M. Carrizo Paez¹

Introducción

La técnica tiene su origen en la década del sesenta, en las escuelas de medicina de la Universidad de Mc Master en Canadá y en la Universidad de Case Western Reserve en Estados Unidos, esta estrategia pedagógica replanteo la forma de enseñar las ciencias médicas y pretendió mejorar la formación de sus estudiantes para dar respuesta a la real demanda de la práctica profesional. La forma tradicional de enseñanza de la medicina seguía patrones intensivos de clases expositivas sobre ciencias básicas y clínica que se dirigía sin advertirlo a la formación inefectiva y de a poco inhumana de futuros profesionales preparados para el crecimiento permanente de la información médica y las nuevas tecnologías aplicadas. Así es que la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Mc Master propone una nueva escuela de medicina bajo una propuesta educativa innovadora: el Aprendizaje Basado en Problemas.

El sistema tradicional de enseñanza superior actualmente se centra en el rol pasivo del estudiante frente a clases expositivas, grandes cantidades de contenidos que en general requieren de memoria para su retención.

La dinámica del sistema tradicional supone dos momentos: primero la exposición del docente y luego la lectura repetitiva por parte del alumno para su aprendizaje. Esta forma de aprender dista de la realidad del egresado en su ejercicio profesional, este último transcurre en la resolución de conflictos y el trabajo permanente en interacción con otros.

El ejercicio de la profesión de abogado, ya sea en actividad de litigación, asesoramiento, inclusive en la investigación es de un carácter eminentemente práctico y colaborativo. Tanto que esta profesión ha sido incluida en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior, categorizada como una actividad...” regulada por el Estado cuyo ejercicio puede comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad o los bienes de los habitantes”.

El Aprendizaje Basado en Problemas se centra en el estudiante y su rol protagónico, él se dirigirá en la búsqueda de los aprendizajes que efectivamente necesita para dar respuestas a los “problemas” diseñados por el docente. Esta técnica supone inter-aprendizaje, interdisciplina e integralidad de saberes.

La Técnica Didáctica Aprendizaje Basado en Problemas.

La técnica del ABP se presenta como modo inverso en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

El ABP inicialmente presenta el problema y en función de ello se establecen los aprendizajes necesarios y se dirige la búsqueda de la información para luego volver al problema y orientarse en la búsqueda de soluciones.

El APB supone el trabajo en pequeños grupos que promueve el aprendizaje colaborativo desarrollando habilidades reflexivas. El grupo (siendo recomendable no más de seis u ocho participantes) debate, investiga y es dirigido por un docente/tutor/facilitador que promueve la discusión. El docente no es la autoridad, ni la fuente de conocimiento, los estudiantes recurren a él para apoyarse en la búsqueda de la información.

Es importante destacar que el objetivo en esta actividad no es la resolución del problema planteado, inclusive es válido encontrar variadas y diferentes soluciones finales. El énfasis está puesto en el proceso de búsqueda de la respuesta. El que será utilizado para identificar los temas de aprendizaje. De este modo los conocimientos son aprendidos en forma integrada y no fragmentada, en interacción con la realidad, con otros, en interdisciplina; y en el transcurso del proceso los estudiantes logran advertir su propio avance y desarrollo.

Es una excelente técnica para aplicar en carreras de formación profesional y permite comprender varios objetivos o núcleos temáticos en una misma actividad.

El ABP permite que el estudiante se involucre y asuma un rol activo a través de la búsqueda de los aprendizajes necesarios para resolver los problemas que se le plantean.

Una de las bases teóricas del ABP es el Constructivismo, el cual parte de principios básicos como: comprender problemas de la realidad solo es posible en interacción con el medio, cada nueva situación provoca un conflicto cognitivo y esto es lo que estimula el aprendizaje; los procesos sociales son concebidos como fenómenos y el aprendizaje se logra cuando se reconocen las diferentes interpretaciones individuales que puedan hacerse sobre los mismos fenómenos.

1- Abogada Especialista en Docencia Universitaria Universidad Nacional de Cuyo
Docente Investigadora - Jefe de Trabajos Prácticos Derecho Civil II Carrera Abogacía FACSQ, UNSJ. Vice Directora del Departamento de Ciencias Jurídicas de la FACSQ, UNSJ. E-mail: anacarrizopaez@yahoo.com.ar

Ventajas del Aprendizaje Basado en Problemas respecto del uso de la Jurisprudencia en la enseñanza del Derecho.

La técnica del Aprendizaje Basado en Problemas no debe confundirse con el análisis de casos (muy utilizado en la enseñanza del derecho a través de la Jurisprudencia). Cuando se quiere trabajar con estos casos primero se expone la información (contenidos) y luego se presenta el antecedente jurisprudencial para la relación y el reconocimiento de los contenidos en el caso real concreto.

El ABP no se basa en casos reales, son diseños desarrollados por el docente- mediador. La clave del éxito de esta técnica pedagógica está en el “planteo del problema”. El docente debe lograr en el diseño de la actividad dirigir a los estudiantes hacia los distintos contenidos objeto de aprendizaje. El problema planteado, su extensión y dificultad, debe presentarse de un modo que no lleve a los estudiantes a “dividir el trabajo”, es importante que estén presentes preguntas abiertas, temas de interés real de los jóvenes y debe suponer conocimientos previos como modo de validar sus saberes para estimular la responsabilidad por su propio aprendizaje.

Otra diferencia importante entre la enseñanza del Derecho a través de casos de Jurisprudencia y el ABP, es que en el primero solemos encontrarnos con varios núcleos temáticos de los cuales solo algunos nos resultan útiles en relación a los contenidos de aprendizaje específico. Además, en general los fallos tienen todo un desarrollo y análisis inicial de carácter Procesal (competencia, vía recursiva, admisibilidad) que es de difícil comprensión para estudiantes de los primeros años que todavía no incorporan estos saberes y pueden frustrarse antes de entrar en el análisis de la cuestión de fondo.

Práctica Docente diseñada con técnica ABP para la enseñanza- aprendizaje de la Clasificación de las Obligaciones desarrollada en la en la Cátedra Derecho Civil II Turno Mañana de la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ).

Comparto el diseño completo de una práctica docente que aplicara en 2016 a ciento veinte estudiantes de segundo año de la Carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de San Juan. A través del planteo de esta actividad bajo la técnica de Aprendizaje Basado en Problemas pude desarrollar el aprendizaje de los contenidos temáticos de la unidad número siete sobre Clasificación de las Obligaciones según su Objeto de la materia Régimen General de las Obligaciones turno mañana.

Considero oportuno aclarar que la actividad fue anunciada a los estudiantes varias clases anteriores a su tratamiento y subida en archivo al Facebook de la Cátedra para su accesibilidad y anticipación. En el ciclo lectivo 2017 fue dejada en formato papel en el Centro de Fotocopiado de la Facultad, cuya causa explicaré más adelante.

Bolilla 7 clasificación de obligaciones. Aprendizaje basado en problemas
Introducción

La actividad propuesta pretende que el aprendizaje de la temática se logre a través del abordaje de problemas o situaciones sensibles en grupos pequeños de estudiantes y bajo la supervisión del docente tutor.

El aprendizaje basado en problemas consiste en una estrategia de enseñanza aprendizaje en la que tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades y actitudes resulta importante.

Objetivos-temática

< Identificar y distinguir en general la clasificación de las obligaciones de dar, hacer y no hacer en función de los elementos objeto, sujeto y causa.

< Analizar la obligación de dar frente a la pérdida o deterioro de la cosa, pluralidad de acreedores o mejoras.

< Conocer la diferencia de régimen legal sobre muebles, inmuebles y muebles registrables en las obligaciones de dar cosa cierta para restituir a su dueño.

< Identificar distintos modos de cumplimiento en una obligación de hacer y la responsabilidad frente al incumplimiento según su causa.

< Conocer cómo opera la obligación de no hacer y los efectos de su incumplimiento.

< Distinguir las características para identificar una obligación de género.

Caso: la historia de mi primer 0 km

Soy Alfonso Cabrera tengo 25 años estuve ahorrando mucho tiempo junto a mi novia para comprar nuestro primer cero km con algo de ayuda de nuestros padres, estamos por recibirnos y trabajamos los fines de semana en eventos desde los 18 años. Finalmente y luego de muchas averiguaciones fuimos a la agencia de Chevrolet para comprar el auto, un AGILE LT. El vendedor nos muestra el que tiene en el salón, es rojo, y nos indica que en el galpón hay tres más, otro rojo del mismo modelo y dos azules LTZ (un modelo \$30.000 más caro). Nos gusta el rojo (pero no queremos el que está en el salón porque todo el que entra se sube, lo toca, abre y cierra sus puertas), así que decidimos que queremos el rojo que está en el galpón. Vamos a la administración a pagar, abonamos una parte de contado y el 40 % restante lo financiamos con un préstamo prendario que nos ofrece la propia agencia. Nos reciben el pago en efectivo, extienden recibo y dicen que volvamos en dos días a firmar los papeles del préstamo.

El auto no sale sin los papeles ni seguro, nos aclara el vendedor; lo que significa que hasta que no hagan la inscripción ante el Registro del Automotor y luego el contrato de seguro tenemos que esperar. La agencia nos aclara que ambos trámites los hacen ellos (patentamiento y seguro) y el primero tiene un costo adicional que ya ha sido incluido en los gastos del precio final. Y que al mes siguiente si queremos cambiemos a la compañía de seguro que decidamos.

Entonces dicen que en 10 o 15 días nos harán entrega del Okm con papeles y seguro en mano.

A los dos días nos presentamos a firmar los papeles del préstamo prendario, luego de terminar el trámite se nos acerca el vendedor y nos dice: “son muy afortunados, al día siguiente que vinieron y pagaron se vendió el otro AGILE rojo, y un empleado del galpón haciendo maniobras chocó y destruyó la parte trasera del vehículo, así que el gerente ha decidido darle a ustedes, porque pagaron primero, el del salón que está en exhibición y el señor que vino después deberá esperar 45 días hasta que llegue otro igual de fábrica que tuvo que encargarse”. Le dijimos que no era lo que habíamos acordado, no queremos el de exhibición. Nos explica que no solo no podemos negarnos porque son exactamente iguales, sino que ya hemos firmado todos los formularios para inscripción registral con el numero de chasis y motor del AGILE rojo de exhibición y que así lo completaron porque no hay diferencia alguna y ellos tienen esa facultad. No sabíamos si esto era correcto y podíamos negarnos.

Como si esto fuera poco, a los diez días nos avisan que ya estaba listo el auto para ser retirado, vamos y cuando nos entregan el título de dominio y las tarjetas, advertimos que la tarjeta verde estaba a mi nombre y la de mi novia era azul. Osea, solo habían inscripto el auto en el registro a mi nombre y a ella le habían gestionado autorización para circular en el vehículo; otro problema más!. Como explicar esta situación si hasta sus padres nos habían ayudado económicamente. Nos quejamos, exigimos hablar con el gerente, reconoce el error y como alternativa nos ofrece, hasta tanto hicieran nuevamente el trámite, prestarnos un auto usado que tienen para estos casos (corsa classic), !con el tanque lleno anuncian!, como si estuviéramos obteniendo un beneficio extra.

A esta altura no sabemos que corresponde y que no, tomamos la opción que nos proponen, solo nos piden exhibamos nuestros carnet de conducir, le sacan copia, nos entregan tarjeta verde del Corsa, firmamos un contrato de comodato y nos retiramos manejando un auto usado que no es nuestro.

Así 25 días en los cuales siguieron las complicaciones, el día 24 estaciono el auto en el centro, entro al banco a hacer un trámite y cuando salgo veo como se llevaban el corsa en la grúa, ante mi desesperación salto en la grúa y me subo al auto implorando paren y me devuelvan el vehículo, me explica la persona a cargo, mientras un policía por la fuerza me sacaba del auto, que lo habían removido porque estaba estacionado en línea amarilla. Debía presentarme con los papeles correspondientes y abonar la multa para retirarlo. El policía también me confeccionó otra multa por mi conducta, la cual me entregó en el momento.

Ese mismo día a primera hora me habían hablado de la agencia para darme la noticia que estaba todo listo para retirar el AGILE y que nos presentáramos al día siguiente para ello y entregar el CORSA. Por ello mi impulso y reacción a lo ocurrido.

Mi enojo era tal a esta altura que me presenté al día siguiente con mi novia en la agencia con la multa, sin auto, y les dije que ellos deberían hacerse cargo de la misma, les entrego la llave y la tarjeta verde, que retiren el auto de la playa de remoción, que ya no puedo soportar tantos problemas por su causa, nada de esto hubiera ocurrido si ellos hubieran obrado correctamente y por ello deben hacerse cargo. Exijo me entreguen el AGILE con los papeles porque me quiero ir ya. A la “escena” que monto, me observan tranquilamente y expresan: Sr. Cabrera hasta que no traiga el CORSA no vamos a entregar el OKM. Mi estado de nervios no podía ser peor, exijo a los gritos me entreguen el vehículo, al fin y al cabo el título de propiedad dice que es nuestro y ya consta en el registro del automotor. Ustedes no pueden retener algo que me pertenece, es más ya hasta hemos pagado la primera cuota del préstamo y todavía ni nos subimos!. No se en qué momento, porque la ira se había apoderado nuevamente de mí, pero la seguridad del lugar me tomó del brazo y me llevó a la vereda junto a mi novia quién me miraba desconcertada, el vendedor sale y desde lejos me dice “reclame lo que quiera pero por escrito, acá no queremos escándalos”.

Mi novia me sube a un taxi, llegamos a mi casa sin auto, sin ahorros y con serios problemas para resolver. Entonces y ya más calmados decidimos que vamos a reclamar desde el primer día todo lo que nos corresponde ¿y qué es lo que nos corresponde? Para eso recurrimos a ustedes estudiantes de la carrera de derecho: ¿pueden ayudarnos?

Material del estudio

- 1.- Manual Derecho de las Obligaciones. Marcelo López Mesa Volumen 1. pág. 409 a 466.
- 2.- Artículos del Código Civil: 746 a 749 (obligaciones de dar). 750 a 758 (obligaciones de dar cosa cierta para constituir derechos reales). 759 a 761 (obligaciones de dar para restituir). 773 a 778 (obligaciones de hacer y no hacer). 762 a 763 (obligaciones de género).

ACTIVIDADES Y MODALIDAD

- 1.- Para trabajar en el caso deberá conformar un equipo de 5 estudiantes.
- 2.- Para resolver la actividad es imprescindible la lectura del material de estudio conjunta o individual, evitando asignar lecturas parciales. Es necesario que todos los integrantes hayan leído el material completo para el análisis del caso.
- 3.- De acuerdo a la lectura, deberán elaborar en grupo un listado de temas o preguntas (10 como mínimo) que sea necesario responder para comprender el caso (dicho de otro modo identificar los problemas que deben resolverse). Por ejemplo:

¿puede la agencia liberarse de su obligación de dar entregando el AGILE de exhibición y no el del galpón tal como lo acordaron? ¿cuál es el fundamento legal en uno u otro caso?, ¿puede considerarse el error de inscripción registral original incumplimiento de prestación de servicio dentro de las obligaciones de hacer? ¿cuál sería el fundamento legal en su caso?. Se sugiere como técnica realizar una lista de los temas que saben y los que desconocen para trabajar sobre estos últimos. El listado de preguntas debe abarcar todos los temas indicados en los OBJETIVOS-TEMATICA.

4.- Realizarán un informe final por escrito en el cuál indicarán las conclusiones a las que ha llegado el grupo sobre el caso, es importante aclarar que pueden haber varias respuestas posibles a cada pregunta ya que pueden haber diferentes interpretaciones de las normas.

Tiempo asignado

La actividad se desarrollará en tres clases consecutivas, el grupo puede y es conveniente se mantenga en contacto fuera de horario de clases (virtual o presencial) para acordar y debatir. Las tres clases serán dispuestas principalmente para la guía del docente y acompañamiento a cada grupo en sus actividades. Será el momento de interacción principal tanto entre los grupos de estudiantes como con el docente. Por ello es importante definir dudas previamente para su consulta y deliberación en el aula.

Cada grupo podrá hacer uso del Facebook de la cátedra para mantenerse en contacto entre sí como con el docente tutor en forma permanente.

Al inicio de la cuarta clase los grupos deben entregar el informe final.

Técnica de evaluación

Entrega de un informe escrito por grupo y luego deberá presentarse oralmente la actividad en forma integrada junto a los prácticos de las unidades dadas en fecha que se acordará, el resultado de la presentación escrita y oral definirá la nota del segundo parcial. Se fijará un día al que deben asistir en grupo los estudiantes para dicha presentación.

Criterios de evaluación

Serán tenidos en cuenta los siguientes:

- 1.- aprendizaje de los contenidos de la unidad 7.
- 2.- la interacción de cada estudiante con los demás en la construcción grupal de conocimiento y aprendizaje.
- 3.- la evaluación crítica: habilidad de los estudiantes para identificar los problemas y el análisis de los mismos de acuerdo a los objetivos planteados.
- 4.- expresión escrita en informe y habilidades de comunicación en presentación oral.

Dificultades en su aplicación y propuestas de mejora.

Si bien la aplicación de la técnica ABP ha dado sobrados resultados positivos, comparto con ustedes las deficiencias que detecté en su desarrollo luego de realizar una breve investigación de mi propia práctica. Describo tres aspectos negativos y las correcciones que aplicamos luego para superarlos.

A.- Primera dificultad: Conformación inicial de los grupos.

Cuando anunciamos la actividad, si bien los estudiantes manifestaban entusiasmo, al finalizar el horario de clases comenzaron las consultas individuales en las que manifestaban no tener grupo para trabajar. En un primer momento era difícil comprender como en un curso de ciento veinte estudiantes no pudieran incorporarse a algún equipo de trabajo. La consigna aclara que ellos deben conformar los grupos, pero ante estos casos llamamos a la reflexión oralmente al conjunto a incorporar compañeros que todavía no habían logrado sumarse a la propuesta. En 2016 allí quedaron las consultas; pero advertimos luego dos situaciones negativas:

1.- Hubieron cinco o seis casos de trabajos que fueron presentados en forma individual o de a dos estudiantes, y en absolutamente todos los casos no pudieron resolver correctamente la actividad y ofrecían alta dificultad en la re elaboración del práctico. Pudimos advertir en los grupos conformados según la consigna (5 miembros) la riqueza de las conclusiones estaba en los aportes de todos, del debate que surgía de cada lectura, el inter- aprendizaje elevaba el nivel de conocimiento del grupo completo. Y ésta fue la parte de la práctica-aprendizaje que los estudiantes en soledad o en parejas no tuvieron la oportunidad de construir.

2.- como fue el primer año que se implemento esta actividad, la planificamos con carácter opcional, por tanto los estudiantes podían elegir: la actividad propuesta o rendir el examen tradicional parcial. Nos encontramos el día de la evaluación regular con más de 30 estudiantes para rendir. Esto nos hizo reflexionar sobre las causas que los llevaron a tomar esta alternativa, que conociendo un poco a nuestros estudiantes no es la más atractiva.

Las causas que evaluamos fueron desde que se trata de estudiantes que no cursan (ya que la asistencia no es obligatoria), trabajan en horario de cursado, no fueron motivados por la actividad, tienen nulo manejo de la tecnología (estudiantes adultos mayores o estudiantes de mediana edad que así lo manifestaron) ya que la práctica se anuncia y presenta en el Facebook de la Cátedra; o simplemente no pudieron incorporarse a un grupo de compañeros para trabajar.

Continuando en el análisis de esta propia práctica creo que tiene que ver la deficiencia observada en la conformación de los grupos con el desarrollo de habilidades que pretendíamos generar con la actividad, intentábamos “reforzar” la socialización, el trabajo solidario y la responsabilidad que genera el trabajo en equipo. Inclusive estaba dentro de los criterios de evaluación: “la interacción de cada estudiante con los demás en la construcción grupal de conocimiento y aprendizaje.”

Pero esta habilidad que dimos por supuesta y pretendimos afirmar, no existía en muchos casos.

Por ello en el ciclo lectivo 2017 realizamos varias intervenciones para corregir esta dificultad y generar la construcción de dicha habilidad en el aula.

1.- Dejamos copia de la actividad en el Centro de Fotocopiado de la FACS. Realizamos énfasis que puede trabajarse con la práctica y los textos sin obligatorio acceso al Facebook.

2.- Hemos publicado en Facebook a quienes no encuentren grupo se comuniquen en privado con los docentes para ayudarlos en la conformación de los mismos. Para nuestra sorpresa varios estudiantes han realizado publicaciones luego manifestando que no tienen grupo e invitando a quienes se encuentren en su misma situación.

3.- Desde el primer día de clases los desalentamos a presentaciones individuales o en parejas contando la experiencia negativa de 2016.

B.- Segunda dificultad: Interpretación de Consignas.

Ofrecí dificultad que comprendieran que ellos debían elaborar las preguntas de acuerdo a cada objetivo temático. La primer clase todas las consultas de los grupos giraban en torno a la consigna ¿pero cómo lo hacemos? ¿Nosotros elegimos los temas? ¿Qué extensión debe tener la respuesta? ¿Transcribimos parte del libro, artículos del Código? Creo que en realidad el problema radicó en dos puntos:

1.- tomar autonomía en el proceso, convirtiéndose en los protagonistas de la práctica.

2.- la falta de habitualidad en este tipo de actividades.

Nos planteamos en un principio si era demasiado ambiciosa la practica en cuanto a destrezas o habilidades pretendidas, pero los resultados alentadores de aproximadamente 100 alumnos nos confirmaron que no fue así. Creo que para nosotros tampoco era habitual tener tanto intercambio con los estudiantes y en realidad lo que ocurrió fue que el clima de horizontalidad les permitió a muchos evacuar dudas y preguntar. Debido a esta dificultad, en el ciclo lectivo 2017 hemos aclarado a los estudiantes las actividades con la que se va a trabajar en el segundo cuatrimestre, en qué consisten, que se espera y que aprendizajes se pretenden. Hemos adecuado, re elaborado e intentado ser más claros en las consignas, tiene que ver con la forma en que nos comunicamos con los estudiantes, o estas nuevas formas de comunicación en las que hemos decidido incursionar, aun cuando ofrecen dificultad sus resultados nos invitan a seguir intentando y dar luz a las sombras que aparecen.

C.- Tercera dificultad: Falta de coherencia o correlación entre conocimientos acreditados en instancia parcial y los observados sobre dichos contenidos en el examen final, ciclo 2016.

Este problema advertimos fue el más serio, no en todos los casos pero si se repitió en varios; los estudiantes cuando se presentaron a rendir el examen final expresan haber comprendido mejor las unidades que fueron trabajadas con las modalidades ABP. Pero cuando preguntamos estos temas en instancia final intentan explicarnos con los ejemplos trabajados en clases pero con poco sustento doctrinario y legislativo, el cual era el objetivo principal de la actividad, a través de un caso conocer la legislación y la opinión de los juristas sobre las teorías que existen en cada uno de los temas. Pues bien, advertimos que el ejemplo lo conocían perfecto y detallaban cada aspecto pero omitían o no profundizaban en los textos o en la ley.

Consideramos las causas pudieron ser varias, no haber explicitado los tipos de respuestas que valoramos como docentes en los exámenes, en la actividad propuesta priorizamos más que comprendieran los temas a que los fundaran extensamente con legislación y texto, pretendimos evitar la reproducción para alentar la interpretación y estudio significativo; pero lo trasladaron al examen final literalmente y entendemos estudiaron cada unidad exclusivamente por los prácticos, aún cuando hasta el cansancio expresamos que no lo hicieran de este modo.

En función de ello en el ciclo lectivo 2017 sugeriremos tanto la profundización de los textos y la legislación. Explicitamos que en cada trabajo práctico debía advertirse: tema, legislación aplicable, opinión doctrinaria y producción grupal sobre ello.

Conclusión

Los cambios son lentos, estamos incorporando a modo de prueba la técnica ABP y está dando muy buenos resultados, debemos adaptarnos, formarnos en ella, dedicar mucho tiempo tanto en la elaboración de cada práctica docente como en su evaluación; por ello requiere gran compromiso docente.

Pero la enseñanza -aprendizaje es un trayecto para todos, tanto para estudiantes como para docentes, tengo la esperanza y la convicción que hoy lo vamos recorriendo con buenas expectativas y dando respuesta al contexto social e histórico de nuestros jóvenes estudiantes universitarios; con el compromiso en seguir trabajando en ello para poder lograr coherencia integral en la propuesta pedagógica de la cátedra a los fines de obtener óptimos resultados en el aprendizaje.

Bibliografía

“Las técnicas didácticas en el modelo educativo del Tecnológico de Monterrey”. Dirección de investigación y desarrollo educativo del sistema. Vicerrectoría académica. Instituto Superior Tecnológico de Monterrey. México. Septiembre de 2000. El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica.

Aprendizaje basado en problemas / P. MORALES B. Y V. LANDA F.
Theoria, Vol. 13: 145-157, 2004.

EL VALOR PEDAGÓGICO DE LA HETEROGENEIDAD

Débora Priscila Celentano,

Resumen

Los diversos desafíos que se presentan ante los docentes en la Era Digital son, en su gran mayoría, realidades que enfrentamos a diario en las aulas. Es por ello que reflexionar sobre la importancia que los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías ejercen sobre los procesos de socialización y construcción de identidades y sus implicancias en el ámbito académico es uno de los contenidos que, a mi entender, resulta más significativo. El presente trabajo pretende presentar una breve reflexión al respecto destacando la importancia y el valor de la heterogeneidad para afrontar los nuevos desafíos planteados.

Palabras claves: Era digital; medios masivos de comunicación social; socialización; consumos culturales; identidades; nuevas tecnologías; TICs; TAC; TEP; heterogeneidad; saberes; trabajo colaborativo; competencias; alfabetización digital.

El docente en la era digital, nuevos retos a enseñar

Hoy en día la “Cultura escolar”, entendida como los patrones de significado que fueron utilizados históricamente desde la modernidad a modo de agentes operativos para la construcción de una “identidad común” homogénea entre los estudiantes, ha quedado totalmente obsoleta a tal fin, siendo innegable la enorme influencia de los medios masivos de comunicación social y de las nuevas tecnologías que, como agentes funcionales del mercado capitalista, juegan un rol fundamental en la socialización, formación y construcción de las nuevas y diversas identidades, nuevas maneras de ser niños, niñas y adolescentes, en lo que la autora Susana Bermúdez en su texto “Cultura escolar- cultura- mediática” denomina “la nueva pedagogización de la infancia”, la cual se encuentra basada en una íntima asociación entre el mercado y los medios, importando nuevas formas de socialización, transmisión y adquisición de conocimientos, de relacionarse, de ver y percibir el mundo. Como resultado de todo ello y, tal como lo afirma Manuel Castells en el video “La obsolescencia de la educación”, en esta época el rol del docente ya no puede ser meramente el de una persona que transmite información y conocimientos sino que hoy juega un papel fundamental para la guía, selección y gestión de la información a la que se accede, debiendo ayudar, principalmente, a crear un “empoderamiento intelectual” en los estudiantes que les permita llevar adelante los más diversos proyectos intelectuales.

La educación cambió, la pedagogía cambió y el ámbito educativo debe enfrentar el desafío de romper con las relaciones verticales, procurando integrar a los nuevos medios y lenguajes a los saberes previos y a los variados consumos culturales de sus estudiantes en pos de una alfabetización integral crítica y reflexiva.

Cassany, en su texto “De lo analógico a lo digital” afirma que, en esta época podemos distinguir claramente tres ámbitos de alfabetización: “la alfabetización tradicional, centrada en la capacidad de usar la correspondencia habla-escritura; la funcional, centrada en las capacidades comunicativas de usar la lectura y la escritura de modo eficaz (comprender ideas generales y secundarias, discriminar datos relevantes e irrelevantes, hacer inferencias etc.) y la alfabetización digital, centrada en las capacidades específicas que impone el soporte digital en el uso de la escritura”. El docente debe poder comprender la importancia de incluir de manera equilibrada y complementaria todos estos ámbitos y ser capaz de poder combinar diversos recursos educativos tanto analógicos como digitales, permitiendo crear, de esta manera, un espacio de debate y concientización de los “consumos culturales” y promover, al mismo tiempo, una actitud proactiva en los estudiantes que les permita pasar de meros “consumidores” a “productores culturales” a través de la generación de diversos discursos propios. A tal fin, debe identificar el papel central que ocupan los medios y las nuevas tecnologías en la vida de sus estudiantes; ser capaz de escuchar, observar y dialogar con ellos; conocer sus intereses, conocimientos y saberes para tomarlos en cuenta a fin de diseñar y proponer actividades, materiales y un uso de recursos que despierten el interés del alumnado y los incentive a alcanzar el desarrollo de las competencias requeridas.

No obstante, entre los numerosos desafíos que tocan, encontramos el hecho de que la incorporación y el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en el sistema educativo no ha logrado darse de manera uniforme.

1- Adscripta a la Cátedra II de Economía Política de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: debora_celentano@hotmail.com

Entre estudiantes y docentes coexisten distintas realidades: Los docentes, en su gran mayoría “inmigrantes digitales” (personas que han nacido sin la tecnología actualmente imperante y que deben o han debido aprehenderla y adaptarse a los cambios), se enfrentan hoy al extenuante desafío de enseñar a los “nativos digitales” (personas que han nacido con una tecnología cuando la tecnología ya está difundida y, por lo tanto, la incorporan con suma naturalidad y para diversos usos como, por ejemplo, el ocio). Es por ello que la alfabetización digital y el desarrollo de competencias digitales operatorias; de tratamiento y de uso seguro; legal y responsable de las TICs, de las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) y de las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) debe ser una premisa constante en la capacitación docente pues “quien se atreve a enseñar, nunca debe dejar de aprender”². Sin embargo, también es cierto que nos enfrentamos a diario, sobre todo en las aulas universitarias, con una marcada Brecha Digital (desigualdad en el acceso, uso y apropiación de las tecnologías) y Generacional entre los estudiantes, por lo que el docente debe, al utilizar las TICs, considerar previamente el equipamiento institucional y, por sobre todo, la diversidad de saberes y competencias tecnológicas de sus estudiantes, tomando esta situación no como un punto negativo sino, todo lo contrario, como un aguijón que le impulse a procurar y potenciar el valor pedagógico de esa heterogeneidad, la que considero beneficiosa desde todo punto de vista.

Si bien hoy en día la mayoría de los estudiantes, sobre todo los jóvenes, parecen estar permanentemente conectados a través de diferentes tecnologías y la “moda” de lo digital hace parecer todo lo analógico como algo obsoleto, esto no es realmente así, ya que ambos recursos gozan de sus ventajas y sus desventajas y, a la vez, los dos son igualmente válidos, funcionales y necesarios. Por consiguiente, el docente debe procurar desarrollar y fomentar un espíritu crítico y comprometido en cuanto al uso de las TICs y aprovechar las TAC y las TEP con un sano equilibrio, enseñar con ellas a crear, pensar, analizar y evaluar, sin ir en detrimento del desarrollo y adquisición de las competencias “tradicionales” pues, tal como entiendo, lo ilustra el autor Nicholas Carr en su texto “¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes? Superficiales”: a) los medios no sólo nos brindan información, sino que proporcionan materia de pensamiento y modelan nuestros pensamientos y b) no es lo mismo trabajar con recursos digitales que analógicos. De este modo, existe a nivel neuronal una sustancial diferencia entre leer un libro digital y uno impreso o entre escribir manualmente y realizarlo con una computadora. Los procesos y las funciones neuronales responden y trabajan de manera bien diversa, el aprendizaje es distinto y se propicia con cada una de esas actividades el desarrollo de aptitudes, habilidades y competencias diversas. Las neuronas que no se usan se atrofian, pero, sin ahondar en este tema el cual no es mi especialidad, entiendo que el docente debe saber combinar e integrar los recursos manteniendo un sano equilibrio en sus propuestas pedagógicas y fomentando con ellos, no sólo el trabajo individual, sino también colaborativo (presencial y virtual).

Conclusión

La heterogeneidad debe ser gestionada como un valor por el docente, como un recurso pedagógico en el aprendizaje colaborativo a fin de integrar la diversidad de identidades; de saberes; de prácticas y competencias, las cuales serán tan disímiles como el marco de experiencias transportado por los estudiantes, estimulando, así, el crecimiento y desarrollo de habilidades cognitivas.

Bibliografía

Lecturas

Bermúdez, Susana (s/d) “Cultura escolar- Cultura mediática”. Apuntes para un encuentro. Documento de reflexión y perfeccionamiento para docentes. Programa Medios en la Escuela. Ministerio de Educación. Dirección General de Educación. Disponible en www.buenosaires.gov.ar. Consultado en marzo de 2009.

Carr, Nicholas (2010) Cap. Hal y yo, en libro ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes? Superficiales. Editorial Taurus, Bogotá.

Dussel, Inés y Quevedo, Luis (2010). “Los sistemas educativos en el marco del mundo digital” Capítulo 2, en libro “Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital”, Santillana, Buenos Aires.

Luna Lombardi, Raúl (2011), “Tuyo, mío, nuestro, común”. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Ministerio de Educación de la Nación.

Morduchowicz, Rosana (2001) “Los medios de comunicación y la educación: un binomio posible”. En revista Iberoamericana de Comunicación, N° 26, 2001, España, Disponible en <http://www.rieoei.org/rie26a05.htm>.

Serres, Michel (2012) Capítulo “Escuela” de Pulgarcita, Disponible en <http://bit.ly/escuelaserres>

Leyes

11.723. Ley de Propiedad intelectual (Argentina)

Videos

Busaniche, Beatriz “¿De quién son tus ideas?”. TEDx Córdoba- 20 13. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=c-0tEvw1i4s>

BCC. Documental “El precio de lo gratuito”. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=9CghMhaNdZI>

Castells, Manuel “La obsolescencia de la educación. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=cJV8FNswt4s>

Dannoritzer, Cosima (2011) Documental “Comprar, tirar, comprar”

Leonard, Annie, “La historia de las cosas”, Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=ykfp1WvVqAY>

Nativos e inmigrantes digitales - Nuevas miradas sobre una vieja metáfora (2015) INFOD, Nuestra Escuela. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ahTfhuqIn30>

Publicidad de “Lenovo”. Disponible en <http://bit.ly/2oGZF6c>

Publicidad de “Motociclo”. Disponible en <http://bit.ly/2nT1EqH>

Publicidad de “Personal”. Disponible en <http://bit.ly/2nnoHpE>

Reig, Dolors (2012) “Sociedad aumentada y aprendizaje”, IBERTIC, Disponible en

<https://www.youtube.com/watch?v=6-F9L9avcwo>

Sauramps -Librería- (2014). Michel Serres habla sobre Pulgarcita. Disponible en <http://bit.ly/1dxQT3X>

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL TRABAJO EN EL AULA. UNA MIRADA DESDE LA VISIÓN DE PAULO FREIRE.

Guillermo Ariel Ciserchia.

Para el desarrollo del presente trabajo he partido de analizar la tarea de pensar y enseñar Ciencias Sociales, tomando para ello algunas de las ideas expuestas por el Lic. Freire en su obra "Cartas a quién pretende enseñar"² para desde allí, poner énfasis en la necesidad de advertir la necesidad de ajustar las prácticas docentes y los temas a abordar desde una perspectiva actual y convocante.

La Práctica docente en el ámbito de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Análisis del trabajo en el aula.

Con un recorte que como siempre resulta parcial y advirtiendo que puede caer en generalizaciones injustas, resulta interesante comenzar observando lo que parece ser una constante en materia de enseñanza dentro de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, esto es, la clase teórico expositiva que evaluamos como "clásica" dentro de la unidad académica.

Con esta práctica, referimos a la situación donde en una clase compuesta de un universo aproximado de 40-45 alumnos, sentados en bancos individuales, ordenados en filas paralelas, escuchan la exposición oral del docente por un término aproximado de dos horas utilizando este su voz como único soporte y en el mejor de los casos un pizarrón y tiza.

Dicha alocución puede verse interrumpida en el mayor de los casos o bien por el corte del bedel al pasar lista, o bien por el otorgamiento de un recreo que generalmente se da promediando la clase y que se extiende por 10 minutos.

En la mayoría de los casos, esta clase dictada de manera unidireccional puede estar precedida de una pregunta genérica del tipo "¿Dudas de la clase anterior?" que ante el silencio de los alumnos -el cual suele ser tomado como indicador de la comprensión acerca de lo expuesto-, da pie al tratamiento del tema del día. Asimismo, similar pregunta puede darse al final de la clase luego de concluir la exposición monocorde del docente sobre los conceptos teóricos del día.

Ahora bien, en el preciso momento de culminar la clase, en medio del bullicio propio de la situación, elevando el tono de voz, el docente podrá dar alguna referencia acerca del lugar en donde se puede profundizar el tema solicitando su lectura, o bien puede que aproveche para anunciar el tema de la próxima clase, o se cierre con el clásico ¿Alguna duda?...

Reflexión crítica sobre las prácticas docentes y sus problemáticas

Si bien el cuadro de situación descrito puede ser tildado como negativo o bien pesimista, no dista demasiado de la realidad que se observa diariamente en nuestra facultad.

Justamente, la visión expuesta se observa dentro de las aulas, repitiéndose sea la modalidad de la cursada semestral o cuatrimestral, y si bien no se detiene allí el proceso de aprendizaje y enseñanza, la centralidad que toma en la carrera "la clase" limitada a esas horas dentro de la institución -que no exceden en promedio las 6 horas semanales- marca la realidad a la que se enfrenta en la actualidad nuestra comunidad educativa.

Frente a ello lo primero que surge como observación es que tal práctica de transmisión de conocimiento pareciera resultar insuficiente a efectos de motivar, despertar y mantener encendida una reflexión consciente y crítica lo cual entendemos es indispensable para la tarea docente.

Por otra parte, tenemos alumnos del siglo XXI, altamente comunicados, con caudales de información como consecuencia de las nuevas tecnologías, y por otro tenemos docentes que también propios del siglo XXI, aún con conocimiento de nuevas herramientas, quedan anclados en los procedimientos de transmisión de conocimiento del siglo XIX teniendo casi con exclusividad un único soporte de aprendizaje: El Libro de texto, que en la mayoría de los casos es el mismo que utilizaron con ellos.

Así tenemos un modelo de reiteración basado en enseñar aquello que nos han enseñado antes, de igual forma, encorsetados por los mismos instrumentos, sin animarnos a profundizar el conocimiento utilizando nuevas vías, sin permitirse aprender enseñando y arriesgándose en la tarea de poner en práctica modelos diversos con resultados inciertos.

Esta situación se ve influenciada desde la concepción del vínculo que une a los actores de la práctica educativa, siendo el docente el único centro desde el cual emana el conocimiento de forma continua y sostenida, que ubica al alumno como mero

1- Adscripto graduado en la Cátedra I de Derecho Constitucional Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: guillermociserchia@yahoo.com.ar

2- Freire, Paulo, "Cartas a quien pretende enseñar", 2ª Ed., 3ª reimp., Bs. As., Siglo Veintiuno, 2010.-

receptor del cual se espera su comprensión al instante como producto de un previo acercamiento con el material de estudio. Por el otro lado parece existir un alumno afincado en el rol de mero espectador, requiriendo que el conocimiento se le presente organizado, sea de fácil asimilación y con la posibilidad de ser rápidamente aplicado a cualquier situación práctica. Este cuadro de situación produce un choque de las expectativas con la realidad, y en la búsqueda de un punto medio, habrá que encontrar caminos que nos acerquen al modelo buscado.

¿Es posible romper el esquema señalado? Los nuevos paradigmas.

Creemos que la respuesta positiva se impone, y para ello consideramos fundamental partir de nuevos paradigmas tales como que la relación enseñanza-aprendizaje resulta ser un proceso bidireccional donde existe una formación de ambos extremos docente y alumno. Pues, si bien la planificación primaria de la actividad surge de aquél, la misma requiere necesariamente de las consideraciones, dudas, propuestas, inquietudes de los alumnos a efectos de perfeccionar el proceso de aprendizaje llevando en el mejor de los casos al planteo de nuevos interrogantes y temas de análisis.

Claro está que para lograr ello el docente deberá desprenderse de los moldes ya probados, arriesgándose a tomar nuevo desafíos sea en la forma del planteo del tema como en la utilización de nuevos medios, trabajo en el que lógicamente nos cruzaremos con los sinsabores propios de una tarea en donde siempre debemos estar sujetos al cambio de estrategia en el momento y para futuro, ya que en última instancia “El proceso de enseñar, que implica el proceso de educar y viceversa, contiene la “pasión de conocer” que nos inserta en una búsqueda placentera aunque nada fácil. Es por esto por lo que una de las razones de la necesidad de la osadía de quien quiere hacerse maestra, educadora, es la disposición a la pelea justa, lúcida, por la defensa de sus derechos, así como en el sentido de la creación de las condiciones para la alegría en la escuela” -(Freire 1994).

Tomando al mismo autor, entendemos clave la idea según la cual resulta difícil que por medio de la transmisión mecánica y reiterada de conocimientos, limitándose el docente a repetir aquello que surge del libro de texto, se pueda lograr en los alumnos el desarrollo de espíritus críticos y libres, ya que en rigor, resulta casi imposible lograr generar alumnos comprometidos, con ganas de pensar, repensar y cuestionar aquello que se les presenta en el marco de la clase si no se fomenta dicha actividad.

Señala en tal sentido Freire “Y lo curioso de todo esto es que a veces los sabelotodo y las sabelotodo que elaboran detalladamente sus paquetes llegan a hacer explícito, pero casi siempre dejan implícito en su discurso, el que uno de los objetivos esenciales de los paquetes, que ellos no llaman con ese nombre, es viabilizar una práctica docente que forje mentes críticas, audaces y creativas. Y la extravagancia de esa expectativa está precisamente en la contradicción frontal entre el comportamiento pasivizado de la maestra, esclava del paquete, domesticada por sus guías, limitada en la aventura de crear, contenida en su autonomía y en la autonomía de su escuela, y lo que se espera de la práctica de los paquetes: niños libres, críticos, creativos”.

Ahora bien, lo expuesto no implica desentenderse de la formación previa que el tratamiento de todo tema requiere, ya que la libertad en el pensamiento de la forma propuesta requiere asimismo partir desde una base y un marco que brinden bases sólidas desde el cual se pueda edificar el conocimiento.

Sin perjuicio de ello, el problema es que no podemos quedarnos ahí sino que partiendo de dicha base debemos repensar luego las prácticas áulicas llevadas adelante para ampliar esas bases o incluso ponerlas en jaque generando que el proceso continúe incluso cuando la “clase formal” ha concluido.

¿Cómo lograr que la clase resulte un canal de apertura al pensamiento?

Este parece ser el primer y principal interrogante a formular, pues en última instancia si en esas dos horas que dura la clase, o bien en tan sólo los primeros 45 minutos, uno logra captar la atención del alumno logrará un punto clave para la elaboración de ideas en aquél momento que excede el marco de la clase, que es posterior y comienza cuando salimos de la misma.

De tal forma, si podemos lograr que el alumno abandone el aula pensando sobre lo que se ha tratado, reflexionando sobre lo expuesto, daremos el punta pie para disparar un proceso que inicia en la clase pero trasciende a la misma, continua fuera de ella, pero regresa a en forma de nuevos interrogantes y conclusiones, en síntesis, nuevos conocimientos.

Asimismo, este tipo de prácticas permitiría al docente aprovechar un momento rico de su aprender en el acto de enseñar; porque el educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado. En definitiva, el desafío es reconstruir caminos en la propia curiosidad del alumnado, encontrarse disponible para repensar lo pensado, revisando posiciones.

“Es que el enseñar no existe sin el aprender, y con esto quiero decir más de lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores”. –Freire-

Ahora bien, ¿Cómo lograrlo? En principio abandonando los clásicos esquemas de clase, resulta por demás conocido aquello de que si uno quiere resultados diferentes debe hacer cosas diferentes a las que estaba haciendo.

De tal forma, planteamos un esquema que necesita no sólo el cambio de perspectiva del docente sino también del alumno. Ambos extremos en esta relación deberán plantear reglas distintas y respetarlas para lograr los resultados esperados, de allí se requerirá una conversación previa con los alumnos indicando con claridad cuál es el objetivo buscado, esto es, intentar generar más y mejor conocimiento, cuestionar lo que se nos presenta y elaborar nuevas conclusiones.

¿Cómo funcionaría esto en la práctica? Podríamos partir en la actividad de solicitar a los alumnos que lean sobre un determinado tema de forma previa a la clase, puede ello ser complementado con algún resumen que haga circular el docente sobre el tema para ayudar a la consecución de aquél objetivo, la clave aquí está en que no sea un texto demasiado extenso para no desalentar su lectura.

Por caso, por tomar una temática propia de nuestro campo disciplinar, podría abordarse el conflicto entre “Libertad de conciencia- objeción de conciencia” y su consagración en el texto constitucional, el cual pone en debate el choque entre obligación impuesta por norma y la conducta derivada de un precepto religioso o ético contrario a la misma.

En efecto, sucintamente puede anotarse que la objeción de conciencia implica el derecho que, derivado del texto de la Constitución Nacional, permite a una persona apartarse de una obligación que la ley impone, amparándose para ello en la supuesta vulneración que implica para su conciencia la comisión de la acción requerida al afectarse las creencias y libertad de la persona.

Esto nos introduce en el segundo problema, es que frente a los dos patrones que guían y dan sustento a la objeción (religiosos- ético) la situación ha variado, y si bien originariamente su reconocimiento tuvo base en el aspecto religioso, ha ganado terreno el plano ético el cual puede resultar incluso más amplio y actual para los alumnos.

Cabe aquí hacer un alto y reiterar la importancia de plantear debidamente el tema, de forma tal que el mismo tenga “enganche” en los alumnos, siendo ello clave a efectos de lograr el resultado buscado.

El tema en cuestión

En la generalidad de los libros de texto se aborda el tema propuesto mediante el análisis del caso “Portillo”, el cual trata acerca de la objeción de conciencia alegada por un conscripto a efectos de no cumplir con el servicio militar obligatorio, amparándose en que esa obligación chocaba con un precepto de la religión que practicaba -quinto mandamiento de la religión católica.

Frente a ello, si bien la práctica ha demostrado que el caso resulta útil a los fines de analizar el tema, a poco que se indaga sobre el mismo se observan una serie de dificultades que requieren o bien complementarlo o directamente reemplazarlo.

Como primera medida el caso data del año 1989 lo que permite a las claras observar que nos encontramos frente a una problemática propia de otra generación, cuyas características no se mantienen en la actualidad toda vez que el servicio militar obligatorio fue derogado en nuestro país y los alumnos en su mayoría desconocen cuáles eran sus modalidades de cumplimiento, así como las diversas acciones que se llevaban a cabo para evitar el mismo³.

Estos elementos resultan claves ya que los alumnos –que en la mayoría de los casos tiene menos años que el fallo- difícilmente puedan comprender en toda su magnitud una situación que no han vivenciado y no les resulta actual como problemática. En síntesis, el problema no existe en la actualidad porque la norma ha sido derogada hace más de 20 años, atentando dicha circunstancia contra la posibilidad de tomar partido e incentivar la discusión.

Sobre esta base, y al efecto de lograr que el alumno logre tener una cabal comprensión del tema, resulta necesario plantear nuevos interrogantes y problemáticas más cercanos generacionalmente a los alumnos y preguntar ¿Qué obligación legal podría encontrar objeciones de este tipo en la actualidad? ¿Qué persona podría negarse a efectuar una determinada acción amparada en una objeción de su conciencia?

Construcción de un nuevo caso

Para ello, podría tomarse como disparador un tema por demás controversial para la sociedad y de gran actualidad: El aborto. De allí que antes de generar un caso hipotético cabría disparar algunas preguntas, por caso: ¿Cómo vincularía ambos temas? ¿Quién podría plantear la objeción de conciencia? ¿Qué fundamentos pueden encontrar? ¿Sólo religiosos o también los propios de la ética profesional? ¿Puede la objeción interponerse cuando afecta derechos de terceros?

La idea es partir de allí y problematizar algunos de estos aspectos, generando nuevos interrogantes que permitan adentrarnos en el paso siguiente. En última instancia, giraríamos a un aprendizaje basado en problemas donde se brindaron una serie de elementos a efectos de construir una solución transitoria frente a la problemática. De tal forma, con un cambio en el eje, se gana en actualidad acercando al alumno a la problemática a abordar.

3- Resulta claro para una generación anterior a la de la mayoría de nuestros alumnos –franja que va entre los 18 a 21 años-, las vicisitudes que rodeaban al ingreso al servicio militar y las tensiones que generaba que podían ir desde el “sorteo”, hasta la posibilidad de solicitar una prórroga, o los alegados padecimientos médicos a fin de ser considerado no apto para el servicio.

Si en este punto logramos tener éxito involucrando a los alumnos, logrando recuperar sus opiniones analizándolas una a una generaremos nuevos debates que, con el debido control a efectos de ir desgranando conclusiones parciales, nos permita la construcción de un nuevo conocimiento acercándonos al punto desde el cual partimos advirtiendo que los puntos de arranque pueden y serán diversos.

Tomaremos así un tema y lo acercamos a lo que entendemos como el área de interés y a efectos del chequeo de su apropiación, propondremos ejercicios tendientes a darle significado poniendo en juego valores tales como la vida y la libertad a la luz de las concepciones de los mismos alumnos.

Pensamos así la práctica, la acercamos y así es que "... pensando la práctica es como aprendo a pensar y a practicar mejor. Y cuanto más pienso y actuó así, más me convengo, por ejemplo, de que es imposible que enseñemos contenidos sin saber cómo piensan los alumnos en su contexto real, en su vida cotidiana. Sin saber lo que ellos saben independientemente de la escuela, para ayudarlos, por un lado a saber mejor lo que ya saben, y por el otro lado para enseñarles, a partir de ahí, lo que aún no saben".

Análisis del tema en el campo práctico

En un giro de la práctica y luego de rescatar las respuestas dadas a los interrogantes/disparadores, tendremos que observar si las respuestas varían cuando al alumno se lo posiciona en un determinado rol, por ejemplo, podría ubicárselo en el rol de operador jurídico que debe determinar si corresponde o no imputar el delito de abandono de persona a un profesional médico que, alegando la objeción de conciencia, se ha negado a practicar un aborto existiendo riesgo a la vida de la madre. En última instancia, lo que se intentará es determinar si el profesional puede alegarse la objeción de conciencia como eximente de su responsabilidad.

En el diseño de esta práctica de aprendizaje deberá brindarse un breve contexto previo a efectos de la resolución del caso-citar por caso las normas pertinentes del código penal en materia de aborto terapéutico-, aclarando que el sentido de la práctica se dirige a observar cómo opera el supuesto en un caso hipotético de conflicto debiendo tomarse posición a efectos de la resolución.

Seguramente el cambio de rol impactará en la respuesta aunque más no sea en la velocidad con que se formula la misma. Se deberá tomar los resultados y ver si se ha seguido el mismo patrón o bien se ha variado y cuál ha sido el motivo.

A efectos de controlar la práctica, y llevarla paso a paso evitando perder el orden que nos permita obtener resultados, podremos sumar elementos que pueden o no surgir previo al planteo del problema vinculados por ejemplo con el tipo de objeción que se ha alegado –razones religiosas o de ética profesional- y si ello altera la solución al problema.

En este contexto nuevamente se dejará constancia en el pizarrón para la lectura de todos, de cada una de las respuestas construidas, entendiendo que la clave se vincula más con la argumentación que con el acierto de las mismas. Para incentivar el debate en caso de encontrarse respuestas unívocas, se podrá contra argumentar a los efectos de desarmar las construcciones realizadas motivando el pensamiento crítico.

"Precisamos, por ejemplo, observar muy bien, comparar muy bien, intuir muy bien, imaginar muy bien, liberar muy bien nuestra sensibilidad, creer en los otros pero no demasiado en lo que pensamos de los otros. Precisamos ejercitar la capacidad de observar registrando lo que observamos. Pero el registrar no se agota en el puro acto de fijar con pormenores lo observado tal como se nos dio. También significa arriesgarnos a hacer observaciones críticas y evaluadoras a las que no debemos, sin embargo, prestar aires de certeza. Todo este material debe ser siempre estudiado y reestudiado por la maestra que lo produce y por los alumnos de su clase. A cada estudio y a cada reestudio que se haga se le van haciendo ratificaciones y rectificaciones mediante el diálogo con los educandos. Cada vez más, la "clase como texto" va adquiriendo su "comprensión" producida por sí misma y por la educadora. Y la producción de la comprensión actual abarca la reproducción de la comprensión anterior, que puede llevar a la clase hasta un nuevo conocimiento, a través del conocimiento del conocimiento anterior de sí misma". –Freire-.

Así, a la respuesta positiva –imputación del delito- sobre la base que se ha puesto en riesgo la vida de una persona –madre-, se podrá contra argumentar que el médico según su saber entendió que la práctica a realizar implicaba violentar su propia escala de valores –religioso o éticos- y en última instancia su libertad priorizando esta última sobre el valor vida.

Seguramente ello generará un silencio que podrá ser contrarrestado motorizando una nueva discusión derivada de las siguientes preguntas ¿Todos los derechos protegidos constitucionalmente tienen igual valor? Más claramente ¿Pueden ponerse en un pie de igualdad el valor vida frente al de libertad de conciencia? ¿Son iguales o tiene preeminencia uno sobre otro?

La respuesta seguramente inclinará la balanza a favor del primer valor, podrá decirse que sin vida no existe libertad alguna y por tanto la primera es condición de la segunda inclinando la balanza a favor de la postura de los alumnos. Luego de chequear si existen posturas que disientan con esa construcción, se podría contrarrestar señalando que en última instancia esa libertad de conciencia, esa posibilidad de disentir con la obligación legal, tenía como fundamento preservar no solo la libertad de elección del médico sino también otra vida que era la del hijo que merece igual nivel de protección legal que la de la madre.

Es decir que la situación en última instancia nos llevaría a enfrentar una vida con otra y en dicho caso entraríamos en una situación de aparente bloqueo si entendemos que una vida no vale más que otra.

Por el contrario, si la respuesta fuera hacer prevalecer la libertad de conciencia por sobre la vida –y no imputar el delito-, porque nadie está obligado a cumplir un acto que violente sus convicciones, implicaría que la libertad se encuentra por encima de la vida humana y ello nos permite preguntarnos ¿Podemos asegurar la libertad si no existe protección a la vida? A lo que se suma otro interrogante y es ¿Puede el ejercicio de mis derechos violentar los de un tercero?, en última instancia, ¿Es esto un callejón sin salida?

En este punto puede generarse cierto desasosiego, de allí se propone retomar la problemática y partir desde un nuevo análisis reflexionando sobre los elementos con que se cuenta, y es que existen dos derechos con protección constitucional: la vida y la libertad de conciencia que parecen enfrentarse de forma inconciliable pero ¿Ello necesariamente es así? ¿Existe forma de evitar este conflicto? ¿Pueden coexistir ambos derechos sin anularse entre sí? ¿Cómo podría darse ello?

Aquí existen dos caminos, o bien dejar allí la cuestión pidiendo a los alumnos que piensen sobre las ideas principales que se han visto, retomando el tema en una clase posterior –lo cual nos parece aconsejable- o bien cerrar el mismo dando una solución parcial al nuevo interrogante que posee una solución legal.

En tal sentido la ley de derechos del profesional de la salud garantiza a los mismos la posibilidad de evitar estas prácticas –haciendo una previa manifestación al momento de tomar posesión del cargo-, debiendo la institución médica garantizar la existencia de un profesional que practique este tipo de intervenciones.

De allí podremos recuperar la idea de que existen derechos amparados por la ley que merecen igual protección –vida y libertad-, que uno no anula necesariamente al otro sino que deben coexistir, y toda vez que no son absolutos ya que su vigencia se encuentra sometida a límites, deberá ponderarse de qué forma se ejercen para mantener válidos a ambos. En el caso de la vida de la persona por nacer tiene como límite que no se encuentre en peligro la vida de la madre, en el caso de la objeción de conciencia que la misma se haya planteado previo a la toma de posesión del cargo médico indicando que dicha practicas violentan la misma.

En conclusión, entendemos que este tipo de ejercicios servirán para incentivar en el alumno el pensamiento crítico, manejando las variables mínimas y necesarias para hacer hincapié en la construcción del razonamiento, debiendo cuidarse de no complejizar en exceso la situación motivando la participación sin caer en el ahogo del estudiante.

Asimismo, nos pondrá como docentes frente a la posibilidad de salirse de cauce el sentido de la clase, por lo que lejos de relajarse en su dictado dando rienda suelta al debate y las opiniones, el docente deberá estar siempre atento, recuperando las ideas que surjan tabulándolas para que se vaya formando una base sobre la cual proseguir el debate, agrupando las respuestas provisionales que dejen abiertos nuevos cuestionamientos.

Lo propuesto seguramente nos enfrentaremos con los miedos propios de poner en práctica una nueva experiencia, en particular dudaremos si la misma logrará el objetivo buscado, pero, en última instancia, debemos recordar que “...el hecho de asumir el miedo es el comienzo del proceso para transformarlo en valentía” –Freire, Paulo; “Cartas a quién pretende enseñar”.

DOCENCIA UNIVERSITARIA. PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES. UNA ESTRATEGIA PARA SU ENSEÑANZA

Rita Catalina Cordera

Justificación

Los docentes que asiduamente concurrimos a la facultad y compartimos horas en el aula con los alumnos, nos planteamos muchas veces cuál es la estrategia más indicada para captar la atención del alumnado, procurando despertar su interés en las clases.

Parados frente al aula conformada por numerosos alumnos con distintas inquietudes e intereses, los docentes nos preguntamos: ¿Cómo debe enseñarse el derecho?

¿Cuál es la estrategia más eficaz?

¿Cuáles son algunas de las estrategias?

¿Existe una sola o pueden combinarse varias?

¿Una es mejor que otra?

Estas preguntas me motivan a realizar esta ponencia en busca no solo de respuestas y estrategias, sino tratando encontrar soluciones para compartir con mis colegas docentes.

Estas afirmaciones resaltan la importancia de las estrategias didácticas en el hecho educativo; las estrategias didácticas están conformadas por los procesos afectivos, cognitivos y procedimentales que permiten construir el aprendizaje por parte del estudiante y llevar a cabo la instrucción por parte del docente; se afirma, en consecuencia que las estrategias didácticas son fundamentalmente procedimientos deliberados por el ente de enseñanza o aprendizaje con una poseen una intencionalidad y motivaciones definidas, esto acarrea una diversidad de definiciones encontradas donde la complejidad de sus elementos se ha diversificado al depender de la subjetividad, los recursos existentes y del propio contexto donde se dan las acciones didácticas.

Como señala Ronald Feo la diversidad en el uso y la definición de los elementos de una estrategia didáctica por parte del profesorado se transforma, en la mayoría de los casos, en una complicación al momento del diseño y posterior implementación de la misma; por consiguiente, el propósito fundamental de este artículo es proponer una serie de elementos esenciales claramente definidos, concertados en la bibliografía básica del área temática de una estrategia con fines didácticos que vincule la praxis docente con la teoría vigente; de esta manera, el docente tendrá una guía que le permita diseñar e implementar estrategias didácticas con una visión amplia que le brinde un pleno acercamiento al eje didáctico. (Ronald Feo TENDENCIAS PEDAGÓGICAS N° 16 2010 222)

Planteo del tema

El tema es de Docencia Universitaria: Configuración y problemáticas.

Se plantean cuestiones relacionadas con estrategias de enseñanza, partiendo de conceptos relacionados con la adquisición del conocimiento y analizando métodos de enseñanza, tratando de llegar a una instancia superadora.

Las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa.

Problema: preguntamos

¿Cómo debe enseñarse el derecho?

¿Cuál es la estrategia más eficaz?

¿Cuáles son las estrategias más adecuadas?

¿Existe una sola o pueden combinarse varias?

Se trata de encontrar alguna estrategia que resulte superadora de los problemas de enseñanza en el aula, que trascienda y resulte oportuna y constituya un aporte para otros docentes.

¿Es la estrategia del caso superadora de los problemas de enseñanza y aprendizaje en el aula?

Dicho de otra forma, el trabajo en grupo motiva al alumno y este aumenta la atención y el interés del alumno en la clase.

Aumenta el intercambio entre profesor-alumno.

Se debe tener en cuenta que entre la teoría cognitiva para la enseñanza y la conductista para evaluar el profesor debe comprender que solamente el verdadero aprendizaje es el llamado "aprendizaje significativo" (Ausubell) y además que en el proceso de aprendizaje están implicados numerosos factores internos y externos, aparte de la escuela (Universidad) profesor y alumnos.

Por un lado, estará el alumno con su capacidad intelectual, con sus aptitudes para el aprendizaje y frente a él su profesor con una forma y enfoque para enseñar, el programa, el ritmo que le imponga a sus clases, la organización de dichas clases y método para enseñar.

Por otro lado, estará la escuela, la Universidad, que brindará apoyo en mayor o menor escala, materiales de consulta, sala de lectura, biblioteca, internet, programa, pruebas de evaluación obligatorias para promover a otro curso, régimen de cursada, exámenes libres. También junto al alumno encontramos a otros factores externos tales como la familia, el apoyo parental, las presiones del trabajo, su aptitud para estudiar, sus pares.

Y como profesores debemos aceptar los propios estilos de pensamiento de los alumnos (Sternberg) conforme a los cuales algunos de ellos se adaptarán y se motivarán en mayor medida frente a las clases teóricas (estilo legislativo), y otros estarán más a gusto y motivados en la realización de trabajos prácticos (estilo judicial, ejecutivo).

Lógicamente que también la motivación (Cagné) será un factor preponderante para llevar al alumno mediante una clase teórica (con sus agregados de gráficos, power point, filminas, síntesis) a un aprendizaje significativo que lo guiará a la evaluación de manera más confiable y certera.

Profesor y sus alumnos conocen sus errores y aciertos. El profesor determinará como corregir sus falencias, que pueden estar referidas a la exposición oral (conferencia, disertación monótona, monólogo sin participación de los alumnos) y apoyar la misma con power point o láminas con gráficos, o a veces están referidas a un avance demasiado rápido sobre cuestiones más complicadas.

Y los alumnos podrán continuar en un proceso de aprendizaje con mayor feedback, y retroalimentación entre partes (profesor-alumno) y plantear sus dudas, sus discrepancias, disensos, etc.

Consideramos que coordinando las clases expositivas (orales, tipo conferencias) y aceptando las interrupciones propias de los alumnos (tengamos en cuenta que algunos profesores no toleran las interrupciones por parte de los alumnos), preguntas, respuestas, (feedback) retroalimentación en la clase, agregando las prácticas grupales tal como está previsto en nuestra planificación la teoría cognitiva para la enseñanza resulta coherente con la conductista para la evaluación.

Dicho de otro modo, los trabajos grupales, las pruebas periódicas, llevan a lograr la necesaria coherencia lógica entre los conocimientos teóricos (imprescindibles en el proceso de aprendizaje) y las prácticas conductistas para la evaluación. Asimismo, la evaluación será formativa, cuantitativa y cualitativa.

- Dichas prácticas llevan al verdadero aprendizaje que obtiene el alumno que es sin lugar a dudas significativo, al cual llega por su asistencia y participación en clases, por discutir diversos temas y opiniones y problemas planteados con sus compañeros y con el docente como guía en el proceso del aprendizaje junto con sus pares, escuela, familia y entorno social.

Los alumnos realizan trabajos grupales a lo largo del cuatrimestre, analizan jurisprudencia (sentencias) y validan sus conocimientos teóricos, los aplican, los discuten.

En el transcurso del cuatrimestre hay bastante tiempo para integrar a todos los alumnos, los que avanzan más rápido y aquellos que tienen un avance más lento, la frecuencia de las clases es dos veces por semana, de 2 horas cada clase, lo cual consideramos que es ideal, puesto que las clases más extensas en su horario llevan a la distracción por parte de los alumnos.

Las pruebas varían entre orales y escritas y en las escritas optamos por distintas opciones,

RESPUESTA libre (por ejemplo, que haría si Ud. fuera el abogado de un transportador que obró con dolo) estructurada (prueba objetiva, múltiple choice), o semiestructurada (por ejemplo verdadero/falso), trabajos prácticos en los cuales conforme al recuerdo de experiencias de las clases anteriores podrán responder las preguntas y asimismo deberán reflexionar sobre las respuestas.

Asimismo, el método no puede desconocer los distintos aspectos a evaluar.

Desde el paradigma cuantitativo la evaluación es objetiva (evalúa eficacia/eficiencia) desde el paradigma cuantitativo se ocupa de saber que está sucediendo se valúan procesos y productos.

Desde el paradigma crítico la evaluación recoge información y además genera diálogo, autorreflexión. Estimamos que en el método utilizado para evaluar debe el profesor prioritariamente el profesor plantearse que aptitudes desea que los estudiantes desarrollen:

1. Analizar temas. 2. Resolver casos prácticos, 3. Trabajo grupal, 4. Trabajo en libertad. y 5. Discutir y evaluar estrategias de resolución de problemas.

Estas cuestiones a su vez están previstas en la planificación referida que también debe contener bases para la motivación del estudiante que lo conduzcan al éxito (conocer y aprobar la materia).

Finalmente tampoco podemos desconocer que debemos respetar los diferentes estilos y formas de pensamiento de los alumnos (Sternberg) hecho éste que debemos enfrentar al elaborar el plan de clases (programa) y el instrumento de evaluación, que conduzcan al alumno al aprendizaje significativo que debe estar por encima de todo conocimiento memorístico o repetitivo (Ausubell), que además prepara al alumno no solo para aprobar la materia o el examen al obtener la calificación prevista en los reglamentos sino que le permitirá en el futuro desempeñarse como profesional junto a sus pares.-

Objetivos: Como objetivos generales:

Se hace un relevamiento de algunas de las distintas estrategias de enseñanza, para luego exponer y abordar una estrategia en particular la denominada “estrategia de casos” e implementarla en el aula analizando sus resultados, y con relación a una bolilla determinada en este caso, el tema de la unidad trata del abordaje instituto típico y característico del derecho marítimo.

Reflexionar críticamente sobre las estrategias abordadas en el aula, y con relación específicamente a esta materia,

Objetivo particular: El propósito es que el alumno aprenda, comprenda y asimile conociendo una rama nueva del derecho y con enfoques particulares del docente.

Se trata de Solucionar y responder.

Objetivos pedagógicos

Como señala Ronald Feo al tratar los Objetivos y/o Competencias

“En el diseño de las estrategias didácticas el profesor está llamado a redactar las metas de aprendizaje que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje, dichas metas son el producto del diagnóstico previo que ha realizado el profesor al considerar las características de la audiencia (los estudiantes), el contexto social donde se implementará la estrategia y los recursos de la institución educativa.

Al Redactar los Objetivos, estos se deben centrar en el estudiante, en función de sus necesidades e intereses y no del profesor. También, ser claros y precisos para evitar confusiones entre los agentes de enseñanza y aprendizaje (Ronald Feo TENDENCIAS PEDAGÓGICAS N° 16 2010 226)“

Señala Feo que los objetivos de aprendizaje deben ser observables, cuantificables y evaluables. Finalmente, los objetivos deben diferenciarse de las actividades, son un conjunto de pasos orientados al logro de un objetivo.

Se debe Identificar el resultado final una vez culminado el proceso de enseñanza o instrucción que se espera en el estudiante (actuación final). Ejemplo: Lanzará el balón, escribirá su opinión, ensamblará la computadora.

Un objetivo de aprendizaje debe indicar las situaciones bajo las cuales se promoverá la actuación final. Ejemplo: uso de apoyo (libros, mapas, computador) y restricciones (sin emplear el material de apoyo).

El objetivo de aprendizaje debe poseer un nivel mínimo de ejecución (discutidos y aceptados por los agentes de enseñanza y aprendizaje) el cual es la evidencia observable del logro del objetivo (actuación final), se puede establecer en términos de tiempo, cantidad, cualidad, porcentaje, entre otros.

Objetivos Pedagógicos: Propender a una mayor participación del alumno en la clase.

Propiciar. Mayor interacción entre el docente-alumno en la clase.

Permitir: Una mayor actividad del alumno

Facilitar el razonamiento de los estudiantes

Contribuir: A el razonamiento y participación de los alumnos en la clase.

Desde una visión general, la cátedra considera que la enseñanza superior debe conseguir la formación integral de los alumnos procurando no sólo una versación teórica de la materia, sino también, propiciando la investigación, con la finalidad de que adquieran la capacidad crítica necesaria para poder dar solución a los problemas que surgen en la actividad diaria del hombre, como asimismo, de contribuir al desarrollo científico de una disciplina que, como ésta, está en constante evolución y, finalmente, posibilitando descubrir vocaciones docentes.

La pedagogía universitaria no puede verse restringida a los aspectos que atañen a la instrucción, sino que debe contener una alta función educativa para alcanzar el sentido integral que conforma su esencia misma y su razón de ser.

Los estudios universitarios deben fundarse en la ciencia y en la realidad.

Desde el punto de vista de la ciencia, supone el planteamiento de problemas y la tarea de resolverlos llegando a una solución.

Respecto de la realidad, resulta necesario que la Universidad no eluda el análisis de todo aquello que concierne al ámbito en el que se encuentra inmersa, así como que no desconozca el del mundo que la circunda y con el cual está íntimamente relacionada.

Relevamiento de la cuestion

Marco conceptual

El conocimiento:

Hacia la segunda mitad del siglo pasado, se extiende en EEUU un interés en instruir a los estudiantes para el trabajo, así como también para ser ciudadanos, con la capacidad de pensar críticamente. (Hervás Avilés y Miralles Martínez, 2000, citando a

Presseisen, 1986)

Se considera, entonces, a los ciudadanos potencialmente capaces de pensar y de solucionar problemas, así como, de tomar decisiones válidas de importancia de forma individual y colectiva.

Se pone a su vez, en cuestión la dicotomía entre espíritu crítico y adquisición de conocimiento.

Respecto de ésta última, se critica que “garantice al desarrollo del pensamiento crítico; en cambio, se postula que este tipo de pensamiento se consigue por medio de la adquisición y el dominio de habilidades de nivel superior, vinculadas a la capacidad de clarificar la información, a la capacidad de evaluar la información”. (Hervás Avilés y Miralles Martínez, 2000: 35, citando a Piette 1998).

Como mencionaran los autores citados, “el conocimiento es imprescindible para desarrollar el pensamiento” pero no es todo. En esa línea, “Numerosas investigaciones nos muestran que las personas, tras largos años de escolarización en todos los niveles educativos, no desarrollan su competencia para pensar y terminan sus estudios sin haber necesitado hacerlo de forma crítica”. (Hervás Avilés y Miralles Martínez, 2000: 35, citando a (Piette 1998).

Con esa idea, es que surge nuestro interés en proponer actividades tales como las que se explican más adelante en el marco de la asignatura en la que trabajamos, a partir del método de casos, a los efectos de coadyuvar a este pensamiento crítico

De tal forma coincido con estos autores en que “la educación debe ajustarse a estas necesidades desarrollando las destrezas críticas necesarias para formar efectivamente a una sociedad democrática” (Hervás Avilés y Miralles Martínez, 2000: 35).

Conceptualmente, “el pensamiento crítico se puede definir como la actividad cognitiva asociada a la evaluación de los productos del pensamiento y es un elemento esencial para resolver problemas, tomar decisiones y para ser creativos” (Hervás Avilés y Miralles Martínez, 2000: 35).

Relevamiento de estrategias y modalidades de enseñanza en la educación superior

“Las orientaciones impulsadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) advierten que la planificación didáctica de una materia o asignatura no puede limitarse a distribuir los contenidos a lo largo de un cronograma, utilizando como sistema de cómputo de la actividad docente el llamado crédito europeo ECTS (European Credits Transfer System).

El elemento central de dicha planificación debe ser exponer secuencialmente todo el conjunto de actividades y tareas a realizar para orientar las experiencias que habrán de recorrer los estudiantes a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje (Conforme: Mario de Miguel, “Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior”).

Y luego continúa este autor indicando que “la delimitación de las metodologías de trabajo a utilizar en cada caso concreto debe tener presente tanto el contexto disciplinar de la materia o asignatura, el organizativo específico de la institución y todo ello focalizado hacia las competencias a adquirir por los alumnos”.

En concreto, las metodologías a diseñar intentan dar respuesta a tres cuestiones fundamentales: cómo organizar los aprendizajes de los alumnos, cómo desarrollar dichos aprendizajes y cómo evaluarlos.”

En base a estas consideraciones resulta, por lo tanto, imprescindible organizar un proceso de enseñanza, una modalidad es decir una estrategia y una evaluación.

Las modalidades son las distintas o diferentes maneras de organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Luego de analizados los antecedentes de las distintas estrategias docentes se puede afirmar que no existe una estrategia única para enseñar esta materia, que ello depende de la sumatoria de las circunstancias referidas al lugar (aula), espacio, de las personas, del grupo al cual va dirigida la clase (alumnos).

Los métodos únicos, considero no resultan posibles. Para determinados temas resultaría conveniente la exposición oral, breve y concisa para introducir a los estudiantes con una nueva terminología y su significado jurídico.

Dichas exposiciones deberían complementarse con trabajos de índole práctico, tales como análisis de fallos referidos a la bolilla en cuestión por ejemplo el transporte aéreo, y provocar el interés de los grupos involucrados.

En cuanto a la elección de una estrategia para utilizar en el aula cabe reflexionar y analizar qué clase de abogados se forman en la universidad pública.

Algunos de ellos ocuparán cargos públicos, en la justicia nacional o provincial, otros se dedicarán a la actividad privada y serán asesores, o defensores de intereses particulares. Otros tantos ingresarán a Organismo de la Administración Pública.

Muchos se especializarán en determinadas disciplinas y solamente ejercerán su profesión vinculadas a esas causas particulares y especiales.

Algunos otros serán docentes de la Universidad Nacional o privadas.

Teniendo en consideración que en el aula existen diversos perfiles de futuros profesionales, la enseñanza debe ser sumamente abarcativa.

No pueden descuidarse los distintos perfiles además de los alumnos, algunos serán más estudiosos que otros, por lo que cabe al docente incentivarlos a todos en la búsqueda del conocimiento y aprendizaje.

Además, estimo que el docente debe tener un perfil sumamente amplio que le permita el intercambio de diferentes ideas en el aula, que trasciendan el ámbito puramente y estrictamente legal, para apoyar el entendimiento y la discusión para arribar a soluciones lógicas, jurídicas y armónicas con la sociedad y el ámbito en el cual vayan a aplicarse.

Este siglo XXI que avanza hacia conocimientos y perfeccionamientos técnicos informáticos cada vez más elevados. El docente debe trascender el espacio áulico y llevar a los estudiantes métodos más elevados, más allá del manual de estudio y de la ley aplicable.

Considero que debe incentivar a que se utilicen métodos informáticos para la búsqueda de la información.

Estoy convencida que muchos alumnos nos superan a los profesores en conocimientos tecnológicos e informáticos, pues esto es verdad, y entonces debe reflexionarse, la universidad debe estar dotada de mayores elementos técnicos accesibles vía web, la consulta de datos, de leyes de fallos, de trabajos prácticos las cátedras deben organizar cada una su propia página web.

Si bien es cierto que pueden consultarse a la fecha en portales legales las leyes, los fallos, no es menos cierto que no todas las cátedras tienen su propia página web de consulta.

Estos son nuevos desafíos que los docentes debemos enfrentar y confrontar y actualizarnos en el manejo de la informática.

EL CONTRATO DIDÁCTICO EN TIEMPOS DE LA ACREDITACIÓN

Walter A. Córdoba ¹ María Fernanda Vázquez ² Ricardo Germán Rincón ³

Las Universidades, Institutos Universitarios, Facultades que dictan la carrera de abogacía, a través de la Resolución 3401/2017 del Ministerio de Educación de la Nación, fueron convocadas al proceso de acreditación que será operacionalizado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). En este mencionado proceso serán objeto de evaluación diferentes dispositivos y configuraciones institucionales, haciendo foco en el "Plan de Estudios" y sus mecanismos de concreción, en particular los "proyectos de cátedra" también denominados "programas, planificaciones o propuestas pedagógicas".

En la realización del proyecto de cátedra se define el contrato didáctico donde se explicita los fundamentos, objetivos, contenidos, provisiones didácticas y mecanismos e instrumentos de evaluación que se desarrollarán en los procesos áulicos. De esta forma, quedan establecidos los términos del contrato didáctico que pauta relaciones entre la cátedra, los estudiantes y la institución, conformando una triada de actores institucionales, protagonistas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Así, en el "Contrato Didáctico" materializado a través del proyecto de cátedra queda concretados determinados beneficios para las partes intervinientes, ellos son:

El Contrato Didáctico y los Equipos de Cátedra

Un buen diseño y planificación del proyecto de cátedra fortalece los equipos de cátedra, pues le permite:

- realizar un trabajo responsable y organizado del desarrollo curricular;
- generar espacios de intercambio y trabajo colaborativo de los docentes;
- facilitar el intercambio pedagógico con los estudiantes;
- establecer procesos de monitoreos y ajustes en el dictado de la unidad curricular;
- evitar cualquier tipo de improvisaciones.

El Contrato Didáctico y los Estudiantes

Son muchos los beneficios que tiene para los estudiantes la explicitación de este contrato, entre ellos:

- conocer el posicionamiento ideológico de la cátedra, y de esta manera elegir con quienes cursar la materia;
- organizar el tiempo de estudios;
- planificar las actividades académicas;
- procurar los materiales bibliográficos;
- contar con un instrumento de "garantía" para tener en claro las obligaciones académicas.

El Contrato Didáctico y los Estudiantes

La enseñanza se desarrolla en un contexto institucional, por ello es de relevante para la Facultad, Universidad e Instituto contar con estos proyectos de cátedra pues le permite:

- establecer acuerdos para la organización y secuenciación de los contenidos;
- documentar la memoria didáctica de la institución;
- realizar monitoreo sobre la concreción del diseño curricular;
- tomar decisiones

1- Profesor Adjunto Ordinario de Derecho Político. Director de la Unidad de Análisis Institucional de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. walteracordoba@gmail.com

2-Profesora Titular Ordinaria de Teoría Constitucional. Decana de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. marfervazquez@gmail.com

3-Profesor Adjunto Ordinario de Derecho Político. Sub - Secretario Académico de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

rinconlaboral@yahoo.com.ar

4-STEIMAN, Jorge. "Más didáctica (en la educación superior)" Buenos Aires. Miño y Dávila Editores" 2008

Caracterización del Contrato Didáctico

El contrato Didáctico presenta como principales características, las que a continuación se detallan:

- Es parte de la Enseñanza
- Es un Derecho Constitucional
- Es una tarea compartida
- Contextualiza al Plan de Estudios
- Es componente de la memoria didáctica de la institución

El Contrato Didáctico como parte de la Enseñanza

"La enseñanza es entendida como la práctica social de transmisión cultural para favorecer la inserción de los sujetos en las culturas. Enseñar es transmitir conocimientos, prácticas sociales, normas, lenguajes y generar situaciones de aprendizaje para su construcción y reconstrucción. En este proceso no sólo se producen saberes sino modos de vincularse con el conocimiento, aspectos que sólo se aprenden en relación con otros"⁵.

Podemos sintetizar algunas de las características de la enseñanza:

- actividad intencional: tiene propósitos y es necesario asegurar su cumplimiento;
- desarrolla en situaciones de restricción (de tiempos, de recursos). El planeamiento permite balancear intenciones y restricciones;

·La enseñanza se desarrolla en contextos complejos, lo que implica considerar multiplicidad de variables intervinientes. Si bien resulta imposible prever qué pasará con cada una de las variables, a mayor previsión mayor capacidad de atender otros sucesos imprevistos y reducir la incertidumbre a través de la consideración previa de alguna de sus variables.

Conforme a estas características requiere de un planeamiento para que se pueda concretar de la manera que la cátedra tiene la intención de hacerlo y conforme a los lineamientos institucionales que se prescribieron en el Diseño Curricular.

Enseñar, como práctica social compleja, es una tarea demasiado importante en sus dimensiones social, cultural y humana como para optar por la simple aventura o confiar excesivamente en la pericia de un docente. En su carácter de acto intencional, que tiene como objetivo la transmisión cultural, y estando dirigida a los estudiantes, que son sujetos concretos en tapa de formación, el logro de resultados de aprendizaje, no puede ser improvisado. Más allá, de la trayectoria, lo calificado, creativo y experimentado que sea el docente, resulta necesario que se organice y programe previamente el desarrollo de las acciones para la intervención pedagógica.

Cuando se realiza el planeamiento, se esta diseñando, y esto implica, de alguna manera, cierta dosis de predicción. No en un sentido profético sino como una hipótesis de trabajo que permite orientar la enseñanza. En el momento de diseñar el "Contrato Didáctico" se piensa y valora las posibilidades para el desarrollo de las clases en forma anticipada.

En este punto es relevante citar a Donald Schön cuando sostiene que: "La planificación constituye siempre una representación anticipada de un proceso que puede preverse sólo en parte: la práctica representa espacios de intermediación, situaciones y problemáticas emergentes que resulta imposible anticipar. Por eso, se trata siempre de una hipótesis de trabajo, una "especie de cartografía" a la que es posible recurrir para buscar información o reorientar el proceso"⁶.

El Contrato Didáctico como un derecho constitucional

El artículo 14 de la Constitución Nacional establece:

Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: de trabajar y ejercer toda industria lícita; de navegar y comerciar; de peticionar a las autoridades; de entrar, permanecer, transitar y salir del territorio argentino; de publicar sus ideas por la prensa sin censura previa; de usar y disponer de su propiedad; de asociarse con fines útiles; de profesar libremente su culto; de enseñar y aprender".

Tal como podemos apreciar la enseñanza y el aprendizaje están contemplados en la Constitución Nacional. Entonces, al realizar una propuesta pedagógica, a través de los comúnmente denominados programas de cátedras, los docentes en ese "acto de planificar" están ejerciendo el uso y goce de un derecho constitucional: el de enseñar. Pensar, diseñar y programar la enseñanza, implica la toma de decisiones, comprometiendo en ello sus conocimientos y experiencias para seleccionar las mejores estrategias y los recursos más adecuados tanto en los contextos favorables como en los adversos. Además, al desarrollar la tarea pedagógica de planificar, los docentes están respetando el derecho de aprender que tienen los estudiantes. Un aprendizaje que está previamente pensado, organizado y situado con estrategias de enseñanza caracterizada por la relevancia y pertinencia que le da significatividad a lo enseñado y lo aprendido.

De este modo se puede afirmar que las prácticas de la planificación se encuentran los derechos de enseñar y aprender consagrados por nuestra constitución nacional.

5-Marco General de la Política Curricular. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2007

6-SCHÖN, Donald "La formación de profesionales reflexivos" Barcelona. Paidós, 1992.

El Contrato Didáctico como tarea compartida

La definición del contrato didáctico debería ser una tarea compartida por los equipos docentes que forman las cátedras. Planificar requiere la construcción de espacios de trabajo participativo y de colaboración, que posibilite la obtención de crecientes niveles de consenso para diseñar la mejor manera de enseñar. Sin embargo, se pueden encontrar muchas situaciones que la planificación didáctica realizadas en soledad. Celebrar acuerdos para desarrollar el proceso de enseñanza es la manera más eficaz de favorecer la trayectoria educativa y académica de los estudiantes,

Desde este sentido, la planificación no es un producto individual ni personal, es un producto colectivo, mediado por el currículo que está centrada en el proceso de enseñanza que se lleva adelante y en los procesos de aprendizaje de los estudiantes dentro de la Facultad, por lo tanto tiene también un sentido institucional.

El Contrato Didáctico como contextualización del Curriculum

Los docentes no son meros ejecutores del Plan de Estudios, ni se comportan como “aplicadores” de las prescripciones curriculares sin que haya mediación alguna. Por el contrario, al realizar las propuestas pedagógicas recuperan de los diseños curriculares, sus intenciones, direccionamiento, y al concretar sus fundamentos habilita y establece un nuevo lugar para la profesionalidad del docente.

Las prescripciones curriculares se recrean en las propuestas pedagógicas en un proceso de especificación. En la toma de decisiones vinculadas a la planificación del desarrollo didáctico como herramienta de trabajo, posibilita a los equipos docentes apropiarse de los Planes de Estudios e imprimirles un sentido específico y situado, desarrollando su práctica en el marco de un contexto institucional. Es mediante la formulación de las propuestas pedagógicas y el desarrollo de los procesos áulicos que el diseño curricular se pone en acto. Por eso planificar es reescribir el Plan de Estudios y brindarle modalidades pedagógicas alternativas para su concreción.

El Contrato Didáctico como memoria didáctica de la institución

La planificación reesulta un dispositivo para reconfigurar las prescripciones curriculares comprometidas en los Planes de Estudios, y si analizamos tales configuraciones podemos conocer como enseña una institución. Los contratos didácticos develan las modalidades de enseñanza.

Las propuestas pedagógicas ofrecen la narración de la historia didáctica las instituciones educativas, pues en sus memorias se encuentran qué, cómo y cuándo se enseñaba el derecho en un período histórico determinado.

Componentes del Contrato Didáctico

Para el desarrollo de este punto se realizó un análisis de los informes producidos por los pares evaluadores en el proceso de acreditación de las carreras de Psicología, Veterinaria, Enfermería e Ingeniería Agronómica.

Los informes presentan regularidades sobre los componentes que integran las propuestas pedagógicas presentadas por las cátedras.

Los docentes, en su gran mayoría, comprometen en sus planificaciones esos componentes, pero en el marco del proceso de acreditación de la carrera de abogacía habría que realizar algunos ajustes para su presentación.

Para un mejor tratamiento del tema, primero se enuncian los componentes y luego abordarán los ajustes para resignificar esos componentes.

Componentes de las propuestas pedagógicas

- Nombre de la materia
- Cátedra
- Carga horaria semanal y total de la materia
- Fundamentación
- Objetivos
- Unidades Didácticas
- Metodología de Trabajo
- Evaluación

Ajustes de las propuestas pedagógicas

En los dos primeros componentes no merecen un tratamiento, en cambio el tercero “Carga horaria semanal y total de la materia” es importante considerarlo, pues el presupuesto de tiempo servirá para evaluar el desarrollo, jerarquización y secuenciación de los contenidos comprometidos en las Unidades Didácticas.

Respecto de la Fundamentación, es el marco referencial de la cátedra para el desarrollo curricular de la asignatura. En este componente comúnmente se explicita el Marco Epistemológico, es el posicionamiento que tiene la cátedra con el objeto

científico a enseñar, manifestando la corriente ideológica, política, filosófica o perspectivas teorías desde dónde se desarrollarán los contenidos de enseñanza.

Para fortalecerla, además del marco epistemológico, habría que explicitar otros tres marcos más: Curricular, Didáctico e Institucional.

Marco Curricular: Las cátedras no planifican en forma solitaria y aislada, lo hacen conforme a los lineamientos y prescripciones establecidas en el Diseño Curricular o Plan de Estudio. Cada materia tiene “asignado” un nombre, presupuesto de tiempo, contenidos mínimos o referenciales y correlatividades, cuestión que la hace participar de un todo que le da coherencia y sentido. En razón de esto, es importante describir en la fundamentación la ubicación de la materia en el Plan de Estudios, el área de formación en la que está emplazada. El aporte que realiza para el cumplimiento de los perfiles/incumbencias profesionales. Las correlatividades con otras materias, tanto aquellas que la preceden como aquellas que son posteriores.

En este marco se visualiza el grado de articulación entre el Plan de Estudios, las propuestas pedagógicas y la proyección del desarrollo de los procesos áulicos.

Marco Didáctico: En este ítem se enuncia la concepción de la cátedra sobre el proceso de enseñar y de aprender la materia. No se refiere a cómo se va a enseñar, o las estrategias que se utilizarán. Sino como se fundamenta el proceso pedagógico de la enseñanza y de aprendizaje.

Marco Institucional: Como ya se enunciara, las cátedras no están aisladas, están inscriptas en un territorio institucional, y éste tiene sus propias configuraciones y actividades. Aquí se debería explicitar cómo participan las cátedras en esas actividades. A modo de ejemplo, se realiza en la Facultad las Jornadas Nacionales de Derecho Civil, la propuesta pedagógica debería decir cómo esa cátedra participaría con sus alumnos en ese evento académico.

Los objetivos cumplieron un papel protagónico al momento de realizar las previsiones didácticas y explicitarlas en las propuestas pedagógicas. Desde el llamado “modelo tecnológico” la correcta enunciación de los objetivos marcaba el éxito o fracaso de la actividad educativa. Se marcaron como imperativos que el estudiante tenía que lograr, conocimientos – habilidades – destrezas – valores. También se marcaron como expectativas de logro, siendo estas las metas mínimas que los estudiantes deben arribar. Están dadas en términos de competencias. Desde otra perspectiva, los objetivos deberían formularse en términos de propósitos, de esta forma el equipo docente se posiciona desde las acciones de la enseñanza, desplazando los términos de lo que los estudiantes tienen que aprender. Los propósitos son acciones que se proponen los docentes para direccionar los procesos de aprendizajes.

Unidades Didácticas: En este componente se explicitarán los contenidos, que son el eje central de la propuesta pedagógica. Partiendo de los contenidos mínimos prescriptos en el Plan de Estudios, los docentes van a tomar una de las decisiones más trascendentes, pues van a realizar la “selección” de contenidos que se van a enseñar. Esta selección impulsa la organización Epistemológica y la organización Didáctica. En la organización epistemológica se define las articulaciones intradisciplinarias, multidisciplinares, interdisciplinares. La organización didáctica es la agrupación de esos contenidos que se ordenaran en unidades de enseñanza, o unidades didácticas, las que vulgar e incorrectamente aún hoy existen resabios en denominarlas “bolillas”, término que se debería desterrar definitivamente. En esta organización didáctica se realiza la secuenciación de los contenidos, que va a responder a las formas de desarrollo de los mismos.

Metodología de Trabajo: Aquí se explicitan los mecanismos, instrumentos, estrategias y características sobre como se desarrollarán las clases. Se debe considerar que según lo establecido en la Resolución 3401/2017 del Ministerio de Educación de la Nación, las clases serán teórico prácticas, esto requiere que las clases se constituyan como una suerte de “escenario didáctico” donde se realice un desarrollo teórico y un análisis aplicado de la teoría.

Las clases teórico prácticas tienen características y finalidades. Las características las podemos sintetizar en los siguientes puntos:

- Se conjugan categorías teóricas y situaciones prácticas.
- Existen variadas modalidades de resolución de las problemáticas.
- La práctica interpela la fundamentación teórica.

Entre finalidades que tienen las clases teórico prácticas se pueden enunciar las siguientes:

- Inscripción en situaciones concretas;
- Toma de decisiones;
- Exigencia de la búsqueda de fundamentos teóricos;
- Elección de los medios y caminos alternativos.

Además de definirse los mecanismos que enseñanza, sería pertinente comprometer en este ítem actividades académicas que se propone desarrollar la cátedra, estableciendo así la concreción en el desarrollo curricular de otras dos funciones de la universidad: la investigación y la extensión. Una tendencia actual en el planeamiento educativo del nivel universitario es “curricularizar” la investigación y la extensión.

Evaluación: Es punto que presenta mayor grado de complejidad y controversia. Pudiendo entenderse a la evaluación como un proceso continuo, formativo, cualitativo e integral que permite realizar un juicio de valor. Lo importante de este ítem es enunciar claramente cómo y cuándo se operacionalizará, especificando los criterios e instrumentos de evaluación.

Resulta fundamental hacer la mención de los criterios, pues orienta a los estudiantes para encarar los aprendizajes y funciona como parámetro de la misma cátedra para realizar un monitoreo de las prácticas de enseñanza.

Conforme a la metodología de trabajo planteada para los procesos de enseñanza, la cátedra seleccionará los instrumentos de evaluación que considere pertinente y coherente con las intervenciones pedagógicas.

Bibliografía: Los tipos de bibliografía pueden ser dos: Bibliografía básica y obligatoria y bibliografía optativa y complementaria. Este punto resulta álgido y peligroso en tiempos de acreditación, toda vez que se exige la suficiencia del material bibliográfico. Cuando se prescribe la bibliografía básica y obligatoria, se tiene que considerar la accesibilidad de todos los alumnos, en términos de igualdad de oportunidades. La definición que realiza la cátedra sobre determinada bibliografía como básica y obligatoria, compromete a la institución educativa en procurarla y garantizar que todos los estudiantes tengan accesibilidad. Este punto resulta propicio para evaluar a Facultad, pues devela las previsiones que realiza para garantizar las trayectorias educativas de los estudiantes, que formarían parte de las políticas de inclusión y retención educativa.

CIEN AÑOS DESPUÉS: ENTRE LOS PRINCIPIOS PROCLAMADOS EN LA REFORMA UNIVERSITARIA Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ACTUAL

Solange Filippini ¹

Introducción

El evento que convoca al presente escrito es el Segundo Congreso internacional de Enseñanza del Derecho que tiene lugar en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Este año tiene una particularidad y es que se conmemora el centenario de la Reforma Universitaria que tuvo lugar en nuestra República, en la ciudad de Córdoba en el año 1918. ¿Qué nos dejó dicha reforma? ¿Fuimos realmente fieles a los cambios propuestos por aquel entonces? ¿Seguimos reproduciendo algunas de las prácticas que impulsaron el movimiento estudiantil en el seno de la universidad cordobesa? Estos son algunos de los interrogantes a los que se intenta aproximar el escrito, relacionándolos a la manera de enseñar la disciplina del Derecho, de abordar los objetos cognoscibles, de relacionarse con el o la educando y la forma de evaluar sus aprendizajes. En síntesis, lo que se intentará es analizar la enseñanza del derecho actual a la luz de las críticas que surgieron cien años atrás y que llevaron a la Reforma Universitaria.

El Derecho como herramienta de ¿reproducción o reflexión?

La enseñanza del Derecho se encuentra, en la mayoría de los casos, ligada a la idea de realidad indiscutible. Esto se debe a que muchas veces la ley asegura que nos aferremos, como profesores y profesoras, a lo que se nos presenta como seguro y conocido, a esa letra muerta indiscutible que no se critica, que no se desnuda ni analiza. Sólo algunos/as se atreven a discutir con la ley, a esbozar un reproche la misma en la actualidad, a comprender y reflexionar el contexto en el cual se produjo la misma. La mayoría, y lo expreso como egresada reciente de la carrera, enseñan las leyes de manera independiente al contexto social e histórico en el cual surgieron. Es decir, las leyes están ahí, surgieron de una especie de cubo mágico llamado legislatura en donde las y los sujetos están puestos a modo fantasía, como un tabula rasa en donde nada tiene escrito hasta llegar y ocupar esa banca, sin tener en cuenta sus historias de vida y recorridos personales. Pero más allá de la seguridad que genere el aferrarse a la letra de la ley, no se puede pensar que sea ingenua esta suerte de apego a la misma. Si bien es mucho más sencillo, dentro de las paredes del aula, repetir aquello que está escrito, la enseñanza que se va gestando con esta práctica de enseñanza es una de tipo domesticadora. En este sentido se intenta educar a las y los sujetos en una realidad establecida, funcional a determinados intereses por cierto, pero a una realidad que está dada, no que está siendo y que fue construida, mucho menos que puede llegar a ser cambiada. Esta manera de enseñar hace que se constituyan determinados contenidos como legítimos, dejando de lado todo un abanico de posibilidades de formación. Ya cien años atrás, durante la reforma de la universidad cordobesa, se criticaban “la orientación netamente profesionalista, los déficit en materia pedagógica y la necesidad de fortalecer la investigación científica (...) al igual que la necesidad de implementar una actividad política de extensión universitaria” (Buchbinder; 2010: 105)

El Derecho o mejor dicho, las ciencias jurídicas y sociales son un campo de conocimiento específico y que tiene determinadas prácticas formativas y de transmisión que se imponen sobre otras. Tomando la idea de campo de Bourdieu (2006), él lo define como un “sistema de las relaciones objetivas entre las posiciones adquiridas (...) que tiene por apuesta (...) el monopolio de la competencia científica, entendida en el sentido de la capacidad de hablar y de actuar legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia, que está socialmente reconocida a un agente determinado” (Bourdieu, 2006: 76). El Derecho es un campo específico de saber en dónde su función principal es la reproducción y dominación; en este caso a través de enseñanza de leyes que se suponen además como objetivas. Dicha reproducción no está dada por entes abstractos y siniestros o por un estilo de genio maligno de Descartes, sino por los y las profesoras, a veces de manera intencional o a veces inconscientemente. Uno de los mayores “pecados” de la enseñanza es no asumirse como un ser político dentro del aula. El proceso de enseñanza, según Freire, puede presentar diversos posicionamientos, ya que son los y las formadoras quienes lo llevan adelante a partir de sus realidades, experiencias e historias, que constituyen una forma particular de comprender el mundo, y dicho mundo nacerá a partir de quién sea el interlocutor, quien intentará describirlo, comprenderlo y reflexionarlo desde una direccionalidad política. Están quienes confunden a la direccionalidad política con lo político-partidario o quienes niegan que sus clases haya cualquier tipo de política. El funcionamiento mismo del campo científico, según Bourdieu, produce y supone una forma específica de

1- Profesora en Ciencias de la Educación y Abogada. Adscripta a Derecho Político, Cátedra II, Comisión V de la Facultad de Ciencias jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: sol.filippini@hotmail.com; filippinisolange@gmail.com

intereses. Cada formador o formadora tiene su postura política, que no debe confundírsela con lo partidario. Si no reconocemos esa política como parte de la formación en el aula, eso nos puede conducir a reproducir intereses que no son los nuestros ni los que quisiéramos enseñar.

Para Freire (2014) no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías, que en tanto estén vinculados a una vida democrática conllevarán una idea de educando activo. Y que contrariamente, le agregaría al pedagogo brasileño, si no están conectados con la vida democrática y la reflexión conducirá inevitablemente a la idea de un educando reproductor de las formas que se le imponen. En este sentido es indispensable poder reflexionar acerca de si quiere una facultad con una mirada funcionalista al sistema o con una de tipo socio-educativa crítica. La forma dominante de la profesión es la del abogado/a litigante pero el Derecho no se reduce a ello; hay múltiples formas de ejercer en la profesión. Con esto no quiero dar la idea de que ser abogado/a litigante esté mal o sea desaprobado sino que se enseñe que es tan solo una forma de ejercer la profesión; que pueden ejercerla de esa manera o de otras; con el objetivo de que la o el educando elijan libremente.

Entendiendo que la idea de apego a la ley escrita puede resultar más sencilla podemos pensar que quizás sea mejor enseñarla si la criticamos. Pero tampoco criticar todo, desde la enseñanza, va a generar un mejor aprendizaje de los y las estudiantes. La idea no sería trasladar la enseñanza de leyes y cambiarlas por críticas del profesor o profesora que el/la estudiante repita de memoria, sin encontrarle un sentido. En ese caso ya no se trataría de que repitan la ley sino que repitan la crítica del profesor o profesora sin matices. No se trata de cambiar una cosa por otra sino de generar un verdadero pensamiento autónomo del educando. El educando es siempre un sujeto pensante.

Otro aspecto relevante de la enseñanza del Derecho, además de apego a las leyes en la actividad de enseñar, lo constituye la reducción del conocimiento al saber teórico. El uso del saber en la facultad de Derecho se genera de manera totalmente teórico y divorciado de los saberes prácticos de los y las estudiantes y egresados/as que ejercen la profesión. Este divorcio entre teoría y práctica es algo que ya hace cien años, durante la Reforma Universitaria se reclamó. Buchbinder (2010) sostiene que ya hacia fines del año 1917 una de las protestas de los y las estudiantes se debía a que se criticaba la enseñanza impartida por su sesgo absolutamente teórico.

Saber un determinado contenido, ¿es suficiente para poder enseñarlo?

La educación es una tarea compleja que debe ser tomada con responsabilidad. La falta de formación pedagógica, que se reclamó durante la Reforma, constituye, en mi opinión, una de las grandes falencias de la enseñanza del Derecho dentro de la facultad en la actualidad. La tarea de enseñar no debe ser tomada como una especie de "llamado del cielo", es decir, como vocación. No porque se quiera un escepticismo de la vocación sino porque reducir la tarea de enseñanza a una suerte de vocación nos conduce a perder de foco la profesionalización de la enseñanza. Lo que no quiere decir que no sea necesaria una especie de motivación, en palabras de Aisenberg, "el voluntarismo no es condición suficiente para transformar la enseñanza, pero sigue siendo imprescindible" (Aisenberg; 1998: 160).

La renovación del plan de estudios fue otro de los reclamos de la casa de estudios superiores cordobesa durante la Reforma. Cabe mencionar que en esta facultad, perteneciente a la UNLP se ha aprobado recientemente un nuevo plan de estudios, por cierto más ajustado a las incumbencias del egresado/a de Abogacía; no obstante deberían hacerse varias críticas. Una de ellas es la falta de formación de las y los sujetos que forman parte del cuerpo docente, siendo parte los y las mismas profesoras de esta facultad. Con esto no pretendo criticar que no puedan haberse formado un tiempo antes o durante la apertura de las nuevas materias, pero hay facultades de la misma UNLP que vienen dictando materias iguales o similares y que se vienen perfeccionando en las mismas hace años. Sin embargo ser Abogado/a constituye una condición casi primordial para ser parte del cuerpo docente en esta facultad; al menos en la mayoría de los casos. La interdisciplina es una de las grandes deudas de la formación del profesional en derecho. Definir el concepto "interdisciplina" supone una discusión tanto epistemológica como ontológica. Algunos/as autores/as consideran que la misma surge como el fracaso del positivismo moderno y otros/as sostienen que precisamente nace en la Modernidad. Lo relevante es comprender que actualmente las disciplinas no son compartimentos estancos sino que la propia multiplicidad de dimensiones conlleva a tener que abordar cualquier problemática o cuestión desde diferentes marcos teóricos y prácticos que comprenden las diferentes disciplinas. Como bien sostiene Stolkiner "la interdisciplina nace, para ser exactos, de la incontrolable indisciplina de los problemas que se nos presentan actualmente. De la dificultad de encasillarlos. Los problemas no se presentan como objetos, sino como demandas complejas y difusas que dan lugar a prácticas sociales inervadas de contradicciones e imbricadas con cuerpos conceptuales diversos" (Stolkiner; 1987: 313).

Estudiante como sujeto de conocimiento

La reforma impulsada por la universidad cordobesa no tardó en hacer ecos en otras universidades del país. Como sostiene Buchbinder (2010) los principios impuestos en la reforma se fueron reproduciendo, de manera gradual, en el resto de las casas de estudios superiores. Específicamente en la Universidad Nacional de La Plata, una de las más modernas por el entonces, según el autor, lo que se cuestionaba con más fuerza era la concepción jerárquica de las y los sujetos en la institución. "Se situaba a los estudiantes en un plano de clara subordinación. Se imponía aquí la idea de la natural superioridad de los docentes y se afirmaba una noción fuertemente paternalista en torno al funcionamiento de la enseñanza superior"

(Buchbinder; 2010:103). Si bien hoy en día la presencia estudiantil en el gobierno de la facultad se presenta como válida, la subordinación sigue manteniéndose puertas adentro del aula.

La manera en la cual se ve al estudiante actualmente en la facultad es lo que el pedagogo Freire (1949) llama Educación bancaria, la cual consiste en un acto de depósito; quienes educan le depositan el conocimiento a los que aprenden, que no saben. El educador se presenta como un agente indiscutible y superior, que debe llenar al alumno de contenidos. Cuanto más se dejen llenar, más aprenderán. El conocimiento es una donación de aquellos que se creen sabios y juzgan a los demás de ignorantes. Se niega a la educación y el conocimiento como un proceso de búsqueda.

El o la estudiante deben ser tenidos en cuenta como un sujeto de conocimiento; que poseen su propio recorrido. La práctica educativa no se puede reducir a “transmitir” determinado conocimiento a las y los educandos. El aula, como espacio pedagógico, debe ser un espacio de intercambio, un espacio de preguntas donde la comunicación fluya en todas las direcciones. Con esto no me refiero a una anarquía, porque como bien enseña Freire (2014) hay momentos para preguntar y momentos de escucha, dado que sin límites no hay libertad ni autoridad.

Consideraciones Finales

La Reforma universitaria que tuvo lugar en la ciudad de Córdoba criticó sobre todo el carácter cerrado y vitalicio de los círculos que la gobernaban y también su estrecha vinculación con los principios religiosos. Pero estas dos no fueron sus únicas críticas. Se reclamaba también el cambio de los planes de estudio, la profesionalización y capacitación de los cuerpos docentes, la irregularidad de los cargos docentes, el atraso científico y el cuestionamiento al sistema de enseñanza en su totalidad. Se han obtenido varias mejoras, sin embargo el déficit en materia pedagógica, uno de los grandes pilares del primer Congreso de la Federación Universitaria Argentina de 1918 en la ciudad de Córdoba, sigue casi intacto como una gran deuda a saldar.

La Reforma cordobesa introdujo modificaciones sustanciales en las universidades de todo el país, democratizó los gobiernos universitarios y permitió el acceso a la vida académica de sectores antes excluidos, como la clase media. Cien años después nuestro compromiso como formadores y formadoras de estudios superiores no sólo es recordar lo que la lucha dejó sino llevar a cabo nuestras propias batallas, pensando y repensando nuestras prácticas educativas y las deudas que le quedan hoy a las Universidades Nacionales y Públicas. No se trata sólo de una crítica activa sino de buscar propuestas que mejoren tanto la enseñanza como el aprendizaje universitario. La “buena receta” tampoco existe; es decir, que la enseñanza tampoco se reduce a una lista de cosas por hacer, a modo de aplicación técnica. Sino que la actualización en el contenido y en pedagogía es tan importante como lo es la reflexión acerca de la práctica y respondernos siempre ¿Qué tipo de profesionales queremos?

BIBLIOGRAFÍA

BOURDIEU, P. (2006). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Eudeba. Capítulo: el campo científico.

BUCHBINDER, P. (2010). *Historia de las Universidades Argentinas*. Sudamérica, Buenos Aires.

FREIRE, P. (1949). *Pedagogía del oprimido*. Cap II y III. Siglo XXI Editores, Montevideo.

FREIRE, P. (2014) *El grito manso*. Editorial Siglo XX, Buenos Aires

STOLKINER, A. (1987) “De interdisciplinas e indisciplinas” del libro *El Niño y la Escuela-Reflexiones sobre lo obvio*. De Nora Elichiry (comp.), Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

REFLEXIONES SOBRE LA GESTIÓN DE CÁTEDRA: CONSIDERACIONES SOBRE ESTRATEGIAS E INDICADORES

Mario S. Gerlero ¹

El problema de la gestión en la formación jurídica

a. Dudas no cabe que el sistema universitario (a diferencia de otros) es el que más se prestigia, desarrolla y consolida a lo largo de estos treinta años de democracia. Más allá de las diferencias entre las distintas administraciones de gobierno y sus respectivas políticas, ni la cantidad de estudiantes, ni el número de sedes dejan de crecer, consolidando de manera progresiva y constante la autonomía universitaria.

En el procesos de democratización y en la construcción como, también, en el fortalecimiento de fuertes lazos con el contexto socio-cultural el eje de la función misma de las Casas de Altos Estudios pasó por consolidarse como un agente destacado de cambio en una sociedad, donde sus principales aportes son la calidad, la eficacia, la excelencia de profesionales que se forman en la visibilización de necesidades y nuevas demandas objeto de una severa y profunda atención, las virtud del servicio tanto social como, por supuesto, personal) y, por otra parte, siempre teniendo en cuenta la consolidación de políticas académicas inclusivas que no se apartes del empoderamiento de sectores sociales.

En este contexto las Facultades de Ciencias Jurídicas y de Derecho se esfuerza cotidianamente, enfrentando un sinnúmero de obstáculos (desde el anquilosamiento en la formación de profesionales hasta anacrónicas concepciones y prácticas de actores académicos) para evitar una situación de rezago en las prácticas internas (gestiones, perfiles docente, currícula entre otras) y externas (otras instituciones, nuevos colectivos y demandas en un contexto social complejo).

b. Es en este contexto que desde la recuperación democrática en Argentina se comienza a promover -además del ingreso plural, inclusivo, irrestricto de estudiantes- la flexibilidad y la horizontalidad en el modelo de gestión de cada cátedra universitaria, con la finalidad de limitar el control ideológico-conservador y elitista de agentes sociales; requerimiento íntimamente relacionado con el transcendental proceso de democratización de las universidades.

Uno de las dificultades, en referencia a la flexibilidad y horizontalidad organizacional, que se podrían destacar, que se mantienen en el tiempo y se acrecienta en esta última década, es la marcada resistencia en modificar la actividad y la gestión del docente a cargo de una cátedra, donde el contexto de gestión de dicho actor se suele encontrar limitado por perfiles de liderazgo y autoridad académica vetusto, anacrónico, no ajustado a los tiempos y a las necesidades, siempre legitimados en un supuesto y nostálgico pasado más sólido, consistente, compacto y homogéneo.

c. Es para insistir en esta observación: el esfuerzo cotidiano que realizan diferentes actores en la Gestión de la Facultad para ubicar la formación en un contexto del siglo XXI es resistido; existe una tensión entre nuevas propuestas curriculares, la articulación con diferentes intereses y necesidades de distintos actores y la gestión puntual de una cátedra en la Carrera de Derecho. Es notable que distintos docentes a cargo de una cátedra suelen repetir modelos de gestión de otras unidades de trabajo (vg.: es cotidiano ver destacados miembros del servicio de justicia que refrendan sus modelos de trabajo e interacción de la Justicia en la vida académica; esto es toman de modelo practica “extra-facultad” para aplicarlas en la cátedra; además puede resultar sorprendente el requerimiento y la necesidad de algunos de los demás docentes de una cátedra para que se repita modelos de gestión tradicional). Es de observar que suele ser constante el hecho de repetir modelos y a la vez de consolidar estereotipos tradicionales de efectividad en el trabajo académico (verticalismo, homogeneidad, limitada autonomía en el trabajo cotidiano); situaciones que suelen ser promovida y esperadas por los integrantes de una cátedra.

Las repetidas dificultades en la formación jurídica

a. Frente a lo expuesto es oportuno remarcar que el modelo que prevalece sobre la formación del abogado litigante gira en torno a conocer y aplicar reglas formales en un contexto artificioso, estático sin mayores matices; de manera que se deja al estudiante, durante su carrera, sin la posibilidad real de contextualizar socialmente las instituciones jurídicas en la complejidad.

Es así que se privilegian el repetir reglas y principios jurídicos y se suele desplazar diagnósticos, exploraciones y soluciones creativas e innovadoras sobre la realidad social.

¹- Titular de Introducción a la Sociología Cat. II y Titular de Sociología Jurídica Cat. I, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. Director del Grupo de Estudio de la Complejidad en la Sociedad de la Información (GECISI-UNLP). Profesor Regular de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Director de Equipos de Investigación en los Programas SECyT-UNLP y SECyT-UBA.E-mail: mario_gerlero@yahoo.com.ar

En términos generales el novel profesional carecería de una visión crítica y práctica en lo atinente a su disciplina y en un contexto social disgregado y complejo. Suele ser motivo de preocupación en la Gestión Académica como también entre diferentes docentes los temas de una formación limitada a un extenso articulado pero carente de contexto y de matices de la vida cotidiana.

Se termina egresando y estando preparados para el litigio y carentes de conocimiento sobre formas alternativas de resolución de tensiones sociales. Es posible una relación directa entre formación jurídica tradicional y gestión administrativa, también, tradicional.

b. Seguramente un factor importante, en los procesos de cambio a cargo de la Facultad, es el referido a actualizar la curricula y los procesos de enseñanza y que se lleva a cabo con relativo éxito; preocupando las posibles obstrucciones. Como se expuso tal vez una de las que se destaca es la resistencia al cambio desde la gestión en una cátedra. La persistencia de ese escollo ubica e identifica a algunos docentes con las prácticas tradicionales-obsoletas-anacrónicas en la gestión; esto hace que se dificulte el ingreso de la formación jurídica del estudiante al contexto de intereses y necesidades del siglo XXI. Importante problema porque suelen ser la barrera más significativa para hacer efectivo un cambio en el Plan de Estudios; esas resistencias al cambio académica pueden ser sintetizadas de la siguiente manera: a) en las prácticas de gestión y las técnicas pedagógicas de los profesores, b) en la limitada motivación académica de los mismos y c) en la falta de instalación de la realidad social compleja -en el contenido, la programación y en la articulación desde la gestión- en cada uno de las clases de una cátedra.

Si bien no debe perderse de vista que es cierto que el crecimiento de la población urbana, la cantidad de pleitos que se producen actualmente y la insuficiente cantidad de tribunales son condiciones que hacen más intrincado el acceso a la justicia, la deficiencia en la gestión en una cátedra -en la formación universitaria- agrava, en gran medida, dicho problema. Buscando superar la rigidez del modelo de gestión tradicional-obsoleto-anacrónico, deviene necesario introducir diagnósticos con intenciones de formular hipótesis, sobre las prácticas de gestión en el ámbito académico.

Entre la formación y la gestión

A partir de lo expuesto es oportuno revisar estrategias generales para alcanzar las funciones manifiestas de los centros de estudios relacionados a la formación de abogados en las universidades del siglo XXI donde la formación jurídica no sólo se encuentre limitada al "pleito" sino a formar actores identificados, luego de un proceso de enseñanza-aprendizaje, con profesionales y especialistas que respondan expectativas, intereses y necesidades de una sociedad disgregada y compleja. Se debe tener en cuenta que en esta institución, y en todas aquellas identificadas con el área jurídica, se debería promover la formación de personas que sean capaces de resolver problemas en situaciones imprevistas, usando recursos novedosos y creativos. Recuérdese que se necesitan, por sobre todo, profesionales flexibles, innovadores, que tomen decisiones alejadas de estereotipos y a partir de recoger todos los aportes de distintos sectores sociales y estando en continua discusión y en continua recomposición como grupo. Para lo expuesto es necesario considerar la formación jurídica como, además, la gestión interna en una cátedra para implementarla.

A- Las estrategias de formación

a. Es, por sobre todo, en la estrategia de la formación del abogado dónde se debe proponer al estudiante el análisis creativo de problemas socio-culturales y las formas alternativas de resolver las tensiones producto de las mencionadas situaciones. Es en ese ámbito dónde se debe someter a crítica la manera en que actualmente se afrontan los problemas mencionados en las instituciones jurídicas. La enseñanza del derecho debe presentarse como una forma de parlamento científico dónde haya representantes de distintas áreas jurídicas para poder abordarla de manera original (innovadora).

Cada estudiante de derecho es el resultado de las situaciones educativas (formales e informales) que se hacen efectiva como experiencia acumulativa dando lugar a currículum² únicos, individuales y diferentes. El estudiante no sólo aprende lo que está planificado sino que incorpora conocimiento, valor y actitudes que no fueron establecidas por el responsable del programa educativo³.

2- Integran el currículum: los objetivos, las técnicas pedagógicas y los sistemas de evaluación. Se trabaja con el currículum planificado, previsto, dónde se establecen de manera formal, las intenciones de los responsables y la deseabilidad de los objetivos propuestos

3- Esto lleva a aclarar que existen distintos tipos de currículum: a) el "planificado" que se encuentra previsto formalmente, expresan las intenciones y objetivos propuestos por los responsables; b) el "oculto" que no figura en ningún plan de estudios, no tiene cursos, ni exámenes y está formado por el conjunto de actitudes y normas que se transmiten a través de modelos de identificación; y c) el "adquirido" producto de la coexistencia de los dos currículum anteriores y consiste en el resultado de las experiencias vividas por el sujeto y lo establecido formalmente

b. Se entiende por “aprendizaje” al conjunto de operaciones por medio de las cuales el sujeto (estudiante) logra un equilibrio cada vez más estable y complejo de la conducta. Se destaca el desarrollo psicológico del sujeto a lo largo de la evolución. Este desarrollo de la inteligencia se realiza en etapas o estadios sucesivos, organizados y progresivos. El aprendizaje no se realiza como una copia de experiencias. El conocimiento debe ser asimilado (incorporado) a una estructura cognitiva, es decir a la organización intelectual, afectiva y psicomotriz que posee el sujeto y que le permite adquirir conocimientos, actitudes y habilidades. Esta situación es acompañada por una 'acomodación' o por el proceso en el cual las estructuras cognitivas del individuo se ordenan y adecuan a la incorporación de datos.

c. Como se mencionó, existen distintos tipos de aprendizaje en la formación de abogados. El docente los puede promover de acuerdo a: a) los criterios que se establecen en las disposiciones formales de la Facultad y las promovidas desde cada Cátedra con un amplio consenso entre todas las que conforman la Materia de Estudio; b) las actividades que los Titulares junto con los integrantes de cada Cátedra consensuan para la planificación; y c) los principios y valores propios de la enseñanza seguidos por cada Cátedra (y que en términos generales deben responder a las regulaciones generales).

El docente tiene un compromiso con su cargo pero, también, con el cuerpo de estudiantes, con las autoridades y con la función social. El profesor universitario debe encontrar técnicas pedagógicas junto con una gestión acorde a las necesidades actuales, que permitan desarrollar nuevas posibilidades en los alumnos, para que pueda participar activamente en el contexto de la vida social del país, permitiendo crear nuevas posibilidades para el futuro.

B- La gestión y sus tipos

a. Por este motivo no solo es de importancia repensar el proceso de formación sino, además, es imperioso revisar el modelo y las estrategias de gestión cotidianas que se institucionaliza en una cátedra para poner en práctica dichas técnicas. Esto es: la idea de técnicas siempre se encontrará supeditada a un perfil de gestión que se institucionaliza a partir del actor que se encuentra a cargo de una cátedra.

Gestionar implica proponer, formular estrategias y aplicar instrumentos, herramientas, prácticas institucionalizadas y dispositivos como guías, pautas y/o modelos para orientar la acción, previsión, visualización y empleo de los recursos y esfuerzos a los fines que se desean alcanzar, la secuencia de actividades que habrán de realizarse para lograr objetivos y el tiempo requerido para efectuar cada una de sus partes y todos aquellos eventos involucrados en su consecución.

La gestión con miras a potenciar la calidad académica involucra la multiplicidad de elementos del proceso (administración, manejo, aplicación de estrategias) en lo atinente a lo educativo teniendo en cuenta su complejidad; es una cuestión a largo plazo ya que conseguirla puede exigir un alejamiento radical e inmediato de las disposiciones y prácticas institucionales previamente establecidas. Implica un esfuerzo de mejorar cuantitativa (v.g. número de seminarios, número de docentes por curso) y cualitativa (v.g. mayor capacitación a los docentes, modificación de la dinámica en cada curso, entre otras situaciones)

Gestionar, además, se refiere al proceso de construcción y/o fijación (por miembros de los distintos estamentos de la comunidad educativa) de objetivos educativos, no sólo referidos a los logros de los estudiantes, sino también a cuestiones curriculares y organizativas y el camino que se recorre para lograrlos. La calidad académica hace, por sobre todo referencia a un proceso (no un resultado), una trayectoria o camino más que un producto final. Este proceso es consensuado por todos los miembros implicados en la construcción de objetivos para cada contexto y momento, tratando de ceñir la presencia de docentes con prácticas y perfiles que resistan las nuevas disposiciones formales y propuestas de las autoridades académicas.

b. Es en este contexto, la gestión en una cátedra adoptaría, de manera tentativa, dos tipos puros en relación al perfil de la persona a cargo, sus prácticas y sus metas; estos dos tipos diferentes pueden ser:

I- Gestión desde la autoridad y la instrucción de prácticas y reglas

Se trata de las prácticas y dispositivos utilizados por actores sociales fundadas y legitimadas desde el cargo que ocupa en la Cátedra. Son prácticas a partir de un actor que encuentra su poder legitimado formalmente, por lo general de influencia unidireccional (del superior al inferior), sin tener en cuenta las cualidades personales (perfil y formación) del ocupante del cargo “de mando” al de los “subordinados” Esos sujetos actúa teniendo en cuenta las reglas adquiridas en un proceso de construcción de su identidad, ajustándose formalmente a ellas. Si bien puede coordinar las actividades, estas suelen ser desplazadas por el ordenamiento y las disposiciones desde del actor legitimado por el cargo que desempeña, controla el trabajo de los miembros y exige determinadas conductas por medio de un sistema de premios y sanciones que tienden a reducir la variedad de conductas, poniendo límites específicos a ella; como ya se expuso, son actores que suelen tomar como modelo de gestión la actividad otros cargos, en especial aquellos relacionados con el servicio de justicia. Se desplazaría, en términos generales, la importancia capacidad en la formación y el diálogo por el cargo-status y la pericia personal del que ocupa el cargo. Estos actores suelen caracterizarse por un perfil conservador y ritualista.

Gestión desde la administración y la coordinación de prácticas y reglas

Suele tratarse de la presencia de docentes con bajo perfil, que buscan regular tensiones desde la interacción y el equilibrio de expectativas (tanto suyas como del resto del equipo de trabajo) Se lo podría considerar como un “coordinador” de las actividades al tratar de compatibilizar distintos intereses y diferentes necesidades de los sujetos que integran la cátedra con las metas, en el área de la gestión, referidas a la eficiencia y la efectividad de la misma. Es un actor que cuentan con un plan o una concepción (bosquejo más o menos explícito) de la administración académica. Este esquema hace referencia al diseño y al modo de concretar la "administración que pretende para el futuro" y está formado por abstracciones o generalizaciones (no necesariamente claras y coherentes pero que se irían estructurando con el tiempo) que abarcan distintos niveles de la unidad académica. Este proyecto al que se hace referencia, depende de la persona que intenta formularlo y está sujeto la habilidad, la práctica, la pericia y el conocimiento del sujeto (de la persona que está a cargo de la titularidad y del equipo). Estos actores suelen caracterizarse por un perfil innovador.

En la actividad diaria implica, además, una forma transferencia del conocimiento (diálogo e interacción permanente no grupal; esto es, por lo general, reuniones particulares con cada uno de los agentes). Se trata de la búsqueda constante por flexibilizar los canales de comunicación de la organización de una cátedra para intercambiar, cara a cara, experiencias existentes.

Para cumplir con las funciones se suelen tener en cuenta:

- Condicionamientos sobre la entorno de la administración académica, del perfil de las personas que lo integran y que interactúan con ellas, sobre los conceptos que explican la dinámica del “hacer” a través de las organizaciones.
- Habilidades para aplicar técnicas específicas en la definición y solución de problemas dentro de la Cátedra, con relación a todos los recursos que la integran y de manera fundamental para comunicarse e influir sobre las personas.
- Actitudes en relación a sus principios sobre los valores fundamentales del hombre (cada integrante del equipo de trabajo) y de la responsabilidad de la vida académica respecto de los efectos de las decisiones sobre la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

c. Entonces, la gestión administrativa y coordinada implica, en primera instancia una actitud de horizontalidad de las prácticas de interacción entre los miembros de un equipo de trabajo, ya que busca promover ambientes democráticos y tomar decisiones compartidas; implica no sólo cooperación de todos los actores sino que requiere un verdadero cambio de actitud para mejorar continuamente el servicio que se presta. Esta situación lleva a destacar la necesidad de contar con el conocimiento adecuado y actualizado en lo que se refiere a cada status. Es aquí donde predominan situaciones como las siguientes: 1) planteamiento de objetivos fijando desde el consenso prioridades, 2) reformulación de instituciones y reorganización -con la mayor precisión posible- de la estructura, procesos y prácticas institucionalizadas mediante los cuales, con el tiempo se concretarán buena parte de los esfuerzos, 3) mantenimiento del sistema ejecutando medidas que coordinen las expectativas, los intereses y necesidades de los diferentes actores para alcanzar las metas negociadas y compartidas, 4) planeamiento de agendas y toma de decisiones estableciendo pasos simples y posibles; y 5) ejercer decisiones consensuadas de político-administrativas como forma de tratar de evitar algunos conflictos de interés secundario (obstáculos en los procesos de cambio) que bloqueen el progreso hacia objetivos de importancia para la gestión de la cátedra.

d. De todos modos, partiendo de cualquiera de los dos tipos mencionados, para ejercer la docencia siempre es necesario un conocimiento teórico y cierta práctica debidamente acreditada, dominando, así, un área específica; se debería tener en claro la forma en que se producen los procesos de aprendizaje y la manera más adecuada de comunicar la información. Se requiere conocimiento y cierta pericia (experiencia) para encontrarse al frente de un equipo de trabajo como de un grupo de estudiantes; requisitos son imprescindibles para hablar de un docente profesional.

Gestionar administrando y coordinando la Cátedra

a. El análisis de los intereses, las necesidades y las expectativas de los actores que conforma una cátedra predomina el siguiente contexto:

i. por una parte se destacan los factores sociales que ejercen influencia en el ámbito de las facultades, de manera que la transmisión de pautas culturales y la preparación para el ejercicio de roles del status de abogado son, en general, conservadores respecto a la estructura social, política y económica. En los centros universitarios se identifica con los valores implícitos y explícitos que corporizan la institución y, por lo general, los actores que en ella participan; una de las razones por la cual el proceso educativo se cuestiona sería debido a que el sistema social encuentra una legitimación o procesos de explicación no lógicos (en base a creencias) que tienden a justificar determinadas instituciones y pautas culturales y adjudicar categorías normativas a sus imperativos.

ii. por otro lado se tiene presente que las perspectivas intersubjetivas de los actores de la vida universitaria, son una de las bases de la dimensión pedagógica-didáctica, ya que cada uno de los actores (docentes y estudiantes) tienen su propia visión del hombre y de la sociedad e interpretan activamente su contexto socio-cultural. El conocimiento se construye y está

sujeto a la influencia de todo tipo de variables; el docente no es el único actor activo en procura de transmitirá a las nuevas generaciones conocimiento, destreza y valores adecuados para que el supuesto sujeto pasivo se convierta en miembro activo de la sociedad; se cuestiona, por lo tanto, la existencia de un conocimiento objetivo.

b. Como forma de cambiar paulatinamente el perfil de gestión –de una gestión desde la autoridad y la instrucción a una gestión desde la administración y la cooperación- es de relevancia partir de bases concretas que se pueden sintetizar de la siguiente manera:

i. Formar diferentes equipos según el perfil de los integrantes del equipo de trabajo y las metas consensuadas como, además, potenciar la calidad, la motivación y el desempeño de dichos equipos; fomentando, en todo momento, prácticas relacionadas con la fluidez en la comunicación y el intercambio de experiencias según intereses y necesidades de cada miembro; tener en cuenta la posibilidad de medir el desempeño de cada integrante del equipo según las pautas establecidas en la Cátedra y por las autoridades de la Facultad.

ii. Entender y promover el desarrollo de los estudiantes en cada situación de interacción; esto implica tener presente que los docentes no contribuyen al desarrollo del estudiante, sino más bien intentan fomentarlo a diario. El desenvolvimiento (progreso) del profesorado, al igual que el del estudiante, es cotidiano, es decir se ha abordado desde un contexto y posibilidades reales. El estudiantado aprende mejor cuando puede experimentar una variedad de situaciones, hablar sobre ellas, assimilarlas y acomodarlas por sí. Los estudiantes están más motivados cuando siguen sus intereses personales o de grupo, de esta manera se puede conseguir incrementar sus conocimientos y habilidades, pero para esto el docente tiene que tenerlo presente en todos los momentos en que se da el proceso de interacción.

Principales estrategias en la gestión de la Cátedra

a. El desarrollo profesional se entiende desde las funciones que el docente desempeña en su trabajo y es a partir de ellas que se define como profesional⁴. Algunas de estas funciones son: ofrecer al alumnado un entorno de aprendizaje favorable, cuidar y favorecer las relaciones humanas, ejercer un compromiso con la institución entre otras características. Las innovaciones o cambios en los que participe habrán de ayudarle a entender mejor su propia actuación, los problemas y los interrogantes que se plantean.

Se destaca una imagen del profesor como agente dinámico y fundamental en la puesta en práctica del currículum; pero para esto se requiere una gestión dinámica, flexible, fluida y consensuada.

b. Las estrategias operativas -en una gestión desde la administración y la cooperación- a destacar son:

i. Identificar el problema donde se definen sus características con la ayuda de una información completa para luego elabora un plan de resolución para mejorar las prácticas. Es de importancia la elaboración de un plan de resolución de dificultades para mejorar las prácticas y situaciones actuales. La instalación de la cultura evaluativa de la gestión, como forma de resolución de los problemas detectados es un proceso gradual que compromete el interior de la institución. Todo proceso que intente cambiar los juicios, opiniones, prácticas y/o actividades existentes en el ámbito universitario debe partir de la realidad que él tiene para los actores que lo sostienen. Es necesario la formación de una conciencia crítica a través de la cual se elabora el conocimiento adecuado de los problemas que se tratan de solucionar. Esto implica pasar de ser un lugar centrado en los profesores a ser un lugar centrado en el aprendizaje; de “explicar” al “aconsejar” y “tutorizar”; del control de la enseñanza centrado en la Institución a dar prioridad a cada grupo de trabajo; de crear masas homogéneas a crear gran diversidad mediante el reconocimiento de las diferencias; y por sobre todo pasar de las técnicas de instrucción de la clase al trabajo en pequeños grupos y a la individualización; del aprendizaje pasivo al aprendizaje activo; del aprendizaje como algo en su mayor parte didáctico al aprendizaje inductivo; y de usar la competitividad como motivación a la motivación basada en la autocomprensión, la capacidad y la cooperación.

4- Se suele llamar profesional a aquella persona que es capaz de realizar un trabajo bien hecho. Las actividades tradicionalmente denominadas “profesionales” han puesto una serie de criterios que, aunque discutibles, posibilitan delimitar su definición. Los factores que parecen susceptibles de acotar lo que diferencia a un trabajo profesional de otro que no lo es son, entre otros, los siguientes: la existencia de un área de conocimiento definida; la necesidad de una preparación especializada, normalmente larga; la conducta regida por un código de ética; la presencia de un cuerpo de control que admite o rechaza; la consideración de la actividad como un servicio público.

Cuando se hace mención al docente como profesional implica, además de lo ya expuesto, trabajar con una dimensión restringida y una amplia. En el primer caso, el profesional en un sentido restringido, se refiere a un actor que es sensible al desarrollo de cada estudiante, es ingenioso y un hábil administrador de su clase. No está atrapado por su teoría, ni es proclive a comparar su trabajo con el de otros. Valora tener autonomía. Posee un elevado nivel de competencia en el aula y también asiste a una formación continua referida a su actividad en el aula. En el segundo caso, el profesional en un sentido amplio, implica destacar a un actor que sitúa la actividad de la clase en un contexto amplio, en relación con otros docentes, colaborando con sus colegas. Se interesa por la teoría y por el desarrollo educativo actual. Su autonomía puede verse restringida por el medio en que actúa. De esta manera si bien parecen haber dos tipos de profesionales enfrentados, pueden ser perfectamente compatibles estas.

ii. Para lograr lo expuesto es necesario comenzar con la constitución de “círculos de calidad docentes” con el fin de crear un sentido de equipos según perfiles y control de tensiones entre los docentes que conforman dichos equipos. Es de aclarar que no se trata de una reunión de cátedra, sino de la constitución de equipos de docentes que tenga el mismo compromiso con la actividad docente, el mismo perfil, con las mismas motivaciones y expectativas. Con el concepto círculo se hace referencia a un pequeño número de profesores universitarios de la misma materia o área con su/s titular/es de cátedra que se reúnen de manera voluntaria y regular para estudiar técnicas de mejoramiento de control de calidad en el “servicio” que prestan. El fin que se persigue es la identificación y solución de dificultades relacionadas con problemas vinculados con el ejercicio de su rol y con las técnicas pedagógicas utilizadas. En las reuniones de este círculo se seleccionan problemas y se trabaja en pos de encontrar salidas a dichas situaciones. Por ejemplo no serían únicamente seminarios sobre teoría, aunque relevantes, ya que son insuficientes e implican no tener en claro el perfil de cada integrante de una cátedra.

Este grupo se forma a partir de la motivación, autoestima y compromiso de cada integrante. El objeto que prevalece es el conocimiento y participación en decisiones de importancia para la actividad docente según el rol y no el cargo, desplazar posición por compromiso y actividad. Esta situación implica comprometerse y participar dedicando tiempo al perfeccionamiento de las propias habilidades y las de los equipo que conforman la cátedra para aprovechar las ventajas de cada uno. Claro está que esta situación implica una suerte de dirección dinámica (coordinador de los círculos) para impulsar y dar los recursos necesarios para desarrollar los procesos de calidad. Es de rescatar que los “círculos de calidad educativa” se pueden institucionalizar de manera informal generando una alternativa valiosa a las autoridades de la Facultad.

iii. Revisar o confrontar los resultados de las diferentes acciones con las hipótesis recogidas en el diseño; aquí se interpretan los resultados obtenidos para comprobar en qué medida se ha acertado o no en la búsqueda de la solución. Es así que se puede construir programas de formación y actualización, supervisados por los “círculos de calidad docente”, para alcanzar los objetivos determinados por el mismo grupo. La formación y la actualización permiten plantearse proyectos y diseñar los caminos que tiendan a mejorar la realidad de la actividad pedagógica-didáctica. En definitiva se busca –desde la gestión- la optimización del servicio que se presta como, también, a las condiciones laborales y, claro está, de gestión (formación complementaria en lo administrativo). No se trata de una alternativa a los cursos de formación docente; es más bien un complemento necesario que le permitiría a una cátedra estar todo el tiempo ajustando, mejorando, proponiendo soluciones efectivas a problemas puntuales. Se necesitaría el apoyo de profesionales de diferentes disciplinas que contribuyan a este tipo de formación y que colaboren en las resoluciones de dificultades que se le presenta a los docentes.

iv. Consolidar o corregir el procedimiento, de esta manera se institucionaliza el mejoramiento como nueva práctica para lograr progresos. A partir de la cooperación y el consenso se constituye un sistema de procedimientos con la finalidad de recuperar los aspectos claves de la experiencia a desarrollar para poder comunicar resultados vinculados con los estándares que surgen del primer y segundo paso. Aquí se fijan las pautas para recuperar las prácticas vigentes y útiles para el grupo de trabajo. El objetivo se refiere a la comunicación de la gestión según prácticas y metas propuestas, responsabilidades permitiendo todo tipo de evaluación y de control. No se debe olvidar que la gestión se basa en datos, en las evaluaciones mencionadas al principio de este trabajo.

d. Se busca en las mediciones (cualitativas y cuantitativas) el análisis de datos y la institucionalización del cambio.

De manera que se podrían considerar, de manera provisoria, algunos posibles indicadores de las mencionadas estrategias en lo que se refiere a la actividad de un docente a cargo de la Cátedra:

i. Liderazgo estable, cooperativo, oportuno y apropiado a las necesidades de los integrantes del equipo de trabajo (o varios de ellos según la dinámica de gestión) y teniendo como referencia la compleja realidad académica y social.

ii. Estructuración de prácticas institucionalizadas, de tipo organizativas informales apropiadas al perfil del equipo con reglas siempre consensuadas

iii. Liderazgo académico compartido con los colegas –integrantes del equipo- buscando la cooperación, fluidez y la cohesión como los grupos de trabajo.

iv. Cooperación con los actores con cargos administrativos, el resto de los docentes, el personal no docente y los distintos agrupamientos de estudiantes.

v. Aceptación a los cambios externos a la cátedra, colaborando en los procesos de cambio y evitando todo tipo de resistencia que sea considerada disfuncional para las actividades de enseñanza-aprendizaje; buscando en todo lugar formas creativas de remover obstáculos y evitar tensiones y conflictos.

vi. Promoción de las habilidades para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje potenciando, además, el uso apropiado del apoyo académico a cada integrante de la unidad de trabajo (de la cátedra).

Reflexiones finales

A modo de consideraciones finales, en el presente se considera aquí como problemática que más destacada aquellas que parecerían provenir de las falencias sobre la gestión administrativa y de cooperación (con la vetusta permanencia de la jerarquía desde la autoridad) y que aquejan al cuerpo docente en este ámbito lo que deriva en la poca efectividad en la aplicación de las normativas formales originadas por la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

Si bien existe esta insatisfacción de parte de los estudiantes hay que destacar que el docente de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata vive diferentes condicionamientos que se deben tener en cuenta al momento de plantear alternativas o cambios de gestión pero esto no significa consentir –por diferentes motivos- la incapacidad para virar en dichas prácticas y para petrificar programas transformadores.

El docente tiene un compromiso con su cargo pero, también, con el cuerpo de estudiantes y con la sociedad. El profesor universitario debería encontrar y aplicar prácticas de gestión cotidianas para potenciar las técnicas pedagógicas que permitieran desarrollar nuevas posibilidades en los estudiantes, para que pudieran participar activamente en el contexto de la vida social del país en el siglo XXI permitiendo crear nuevas posibilidades para el futuro.

Estos tipos de gestión aquí presentados y la consideración de las diferentes estrategias para tratar de implementarlos permitirían variar o hacer ajustes en la actividad docente respondiendo y cumpliendo, además con las necesidades sociales. Es del todo ridículo seguir insistiendo que los estudiantes y los colegas en los equipos de trabajo que se conforman en cada cátedra deban ajustarse a las tradiciones o a las costumbres de un profesor por sus años en ejercicio. Si bien la antigüedad es loable no es un indicador de efectividad y eficiencia en la gestión educativa universitaria.

Siempre es oportuno recuperar la afirmación de Elena Cano García (1998) no hay que tener miedo a fallar, la comunidad de educadores se debería concentrar en las oportunidades que se pierden cuando no se intenta algo; tener presente la gestión implica plantearse retos como vía de mejora, en lugar de observarlos como nuevos problemas con los que habría de confrontar.

Bibliografía

- Albergucci, Roberto (1996); Educación y Estado: Organización del sistema educativo; Docencia; Buenos Aires.
- Brígido, Ana María (1994); Sociología de la Educación; Docencia; Buenos Aires.
- Bohmer, Martín (Comp.) (1999); La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía; Gedisa; Barcelona.
- Cano García, Elena (1998); Evaluación de la calidad educativa; La Muralla; Madrid.
- Del Percio, Enrique (Coord.) (2002); La raíz y la copa; Altamira; Buenos Aires.
- Gerlero, Mario (2018), Haciendo Sociología Jurídica. Visión Jurídica, Buenos Aires. (2016), Lecciones de Sociología Jurídica, Ediciones Jurídicas, Bs. As.
- (2013); Sociología Jurídica: estudios sobre sexualidades y género. Visión Jurídica, Buenos Aires.
- Gento Palacios, Samuel (1998); Gestión y supervisión de centros educativos; Docencia; Buenos Aires.
- Gilli, Juan José (Director) (1999); Administración; Docencia; Buenos Aires.
- Guitrz, Silvina y Mariano Palamides (1998); El ABC de la tarea docente. Aique, Buenos Aires.
- Hernández, Fernando y Juana María Sancho (1993); Para enseñar no basta con saber la asignatura; Paidós; Barcelona.
- Houssaye, Jean (compilador) (2003); Educación y filosofía: enfoques contemporáneos; Eudeba; Buenos Aires.
- Lamarra, Norberto F. (2003); La educación superior argentina en debate; Eudeba y Unesco-lesalc; Buenos Aires.
- Lista, Carlos y Ana María Brígido (2002); La enseñanza del Derecho y la formación de la Conciencia Jurídica; Sima; Córdoba; 2002.
- Revilla, Antonio y María Luisa Sevillano Gacía (1997); Diseño y desarrollo curricula. Evaluación de los estudiantes; Docencia; Buenos Aires.
- Sacristán, Gimeno (2000); La educación obligatoria: su sentido educativo y social; Morata SL, España.

CLASES EN PRIMERA PERSONA. UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA CÁTEDRA III DE DERECHO POLÍTICO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES DE LA UNLP

Mariano Lovelli¹, Alejandro Medici², María Verónica Piccone³

El trabajo que se presenta muestra el resultado de algunas inquietudes surgidas en el marco de la labor docente que desarrollamos en la Cátedra III de Derecho Político de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

Desde su creación, nuestra cátedra ha considerado que la enseñanza del Derecho Político no debe centrarse en la dinámica del poder, sino tener puesta la mirada en los derechos de los habitantes, concebidos como derechos humanos.

Esta postura, no sólo parte de que precisamente nuestra Facultad ha tenido esa tesitura al designar a la asignatura como Derecho Político y no como Teoría del Estado, denominación más habitual en las facultades de derecho, y de impronta cratocéntrica, sino que se vincula fuertemente, sobre todo para quienes hemos llegado a la docencia universitaria a partir de la transición democrática, con la historia: de nuestra Universidad, nuestra Facultad y nuestra Cátedra.

La Universidad Nacional de La Plata tiene una amplia trayectoria de lucha por los derechos de los/as menos favorecidos, y también, ha sido una de las más castigadas por las distintas formas que asume el estado policial. Los y las integrantes de nuestra comunidad universitaria, no sólo fueron detenido-desaparecidos/as, secuestrados/as, torturados/as, violados/as durante la dictadura cívico-militar 1976-1983 (la Universidad tiene más de 750 víctimas, contando asesinados y detenidos-desaparecidos) sino también reprimidos por fuerzas parapoliciales antes del 24 de marzo de 1976.

Una de las muchas víctimas del accionar de la Triple A de nuestra Facultad, fue el integrante de esta cátedra, Silvio Frondizi. Intelectual brillante, autor de libros que hoy continúan vigentes en el programa de la materia, abogado de presos políticos, fue asesinado por más de 50 balazos el 27 de septiembre de 1974.

Para nosotros/as, la consideración académica de los derechos humanos como “significante central en la modernidad” se conjuga entonces con una pertenencia institucional que se replica con humildad, en trayectorias y recorridos en diversos espacios vinculados a la promoción y defensa de los derechos humanos.

Un proyecto de innovación docente

Establecer los elementos políticos que conforman el régimen democrático y su contraste con otros regímenes políticos y, fomentar el desarrollo de un compromiso con el estado de derecho constitucional, democrático y social son algunos de los objetivos de nuestro Programa de estudios. Pero la pregunta a la que debe responder todo programa es también ¿de qué manera podemos contribuir a la realización de esos objetivos?, ¿Cuáles son las propuestas metodológicas coherentes con los mismos? En la cátedra III de Derecho Político procuramos desarrollar un conjunto de técnicas que faciliten e incentiven la participación del estudiantado, en un contexto de construcción colectiva de conocimientos, dialógica y de doble sentido, intentando que los roles de educador/a - educando/a no se fosilicen, priorizando una retroalimentación constante

“Clases en Primera Persona” es un proyecto de innovación docente en ese sentido, surgido de la iniciativa del Prof. Lovelli y hecho propio por el conjunto de los y las docentes de la cátedra.

El objetivo fue llegar al estudiantado de nuestra cátedra, de la Facultad y la Universidad a través de la voz de los protagonistas de diferentes sucesos histórico-políticos. Las Clases se llevan adelante en el espacio del profesor titular, para que puedan participar los y las estudiantes regulares, y aquellos/as que se sientan interesados, puesto son de abiertas, de acceso libre, como deben ser todas las de una universidad pública.

La idea surgió a partir de evidenciar cierta dificultad por parte del estudiantado para comprender cabalmente algunos acontecimientos de nuestra historia reciente, tanto argentina como norteamericana. Si bien el abordaje a través del marco teórico resultaba aceptable en función de las respuestas ante los requerimientos docentes –sea a través de trabajos prácticos o en evaluaciones– había una falta de vinculación real y concreta con los hechos. Encontrábamos cierta disociación y falta de comprensión entre lo puesto a disposición en la bibliografía y, la percepción recogida en las clases. Los distintos enfoques

1-Prof. Adjunto Interino y Jefe de Trabajos Prácticos Ordinario, Derecho Político, Cátedra III, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: mlovelli@hotmail.com.

2-Prof. Titular Interino y Adjunto Ordinario, Derecho Político, Cátedra III, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: medici.alejandro@gmail.com

3-Prof. Adjunta Ordinaria, Derecho Político, cátedra III, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata; Prof. Adjunta Regular e Investigadora del Centro Interdisciplinario de Estudios en Derechos, Inclusión y Sociedad (CIEDIS/UNRN). Correo electrónico mvpiccone@gmail.com.

utilizados para poder abordar la temática no lograban internalizar en el estudiantado las consecuencias reales, concretas y cotidianas que ha generado el terrorismo de estado. A partir de ello fue que nos propusimos convocar a actores reales y concretos

Debe tenerse en cuenta que de acuerdo al plan de estudios la materia se encuentra en el primer año de la carrera y, aunque en la práctica los y las estudiantes acceden en su segundo año de Facultad, el promedio de edad no suele superar los 20 años.

Buscamos de esta manera que el estudiantado se involucre desde otro lugar con los distintos temas que componen la materia, a través del mensaje, la experiencia y la enseñanza que diversos sujetos sociales y políticos, invitados a las clases.

Además, aunque objetamos todo tipo de educación “bancaria”, en el sentido de la crítica realizada por Paulo Freire, somos conscientes de que debemos mirarnos a nosotros/as mismos/as para no replicar en ocasiones ciertas prácticas asociadas a la enseñanza dogmática jurídica. A la vez, también sabemos que en ocasiones, los y las estudiantes se comportan como “alumnos”⁴ en el sentido de esperar que los contenidos de la asignatura sean “traducidos”, “sintetizados”, por el o la profesor/a de la materia.

Como docentes, nos demandamos entonces encontrar alternativas que procuren salir de esa dinámica y la invitación a personas que, en términos generales, no son “académicas” o que, si los son, de todas maneras, no son convocadas por ese motivo, fue una forma de problematizar los temas y dar cuenta de que hay otros saberes, que surgen de experiencias más o menos ajenas a las aulas. Son saberes que se construyen a partir de la participación en las marchas por la “Aparición con Vida” en plena dictadura cívico-militar; las que se aprehenden exigiendo—y logrando- incorporar el derecho a la identidad en la negociación de la Convención sobre los Derechos del Niño/a o, consiguiendo que se cree dentro de la estructura estatal un “Banco de Nacional de Datos Genéticos” o, las que se desarrollan desempeñándose como embajador de un país atravesado por un proceso empoderamiento de su plurales naciones originarias, para sintetizar sólo algunos ejemplos.

Así, a la par del marco puesto a disposición en el programa y en la bibliografía, el estudiantado puede escuchar una palabra diversa a partir del acercamiento a otra subjetividad, a otro saber situado y, preguntar y cuestionar a diversos/as actores directamente.

Clases en Primera Persona también ayuda a mostrar las diferentes dimensiones, no siempre puestas en escena, de los y las docentes de la cátedra. El respeto por el proceso de enseñanza aprendizaje, entendemos, conlleva cierto recorte de la expresión del/a educador/a de acuerdo a su función, que de alguna manera eclipsa otras facetas. Esas otras caras forman parte, a veces, de lo que se dice “fuera” de la clase, de lo que circula. Clases en Primera Persona, sin ponerlo como modelo, lo muestra. Porque en definitiva somos personas, sobre todo quienes hemos estudiado abogacía, con un conjunto de múltiples ámbitos de desempeño laboral: sólo en los últimos años ha habido entre los integrantes de la cátedra; diputado/as nacionales; defensora de pueblo de la ciudad; consejero/as directivos de la Universidad; candidatos a cargos municipales; gestores de diversas áreas de la universidad, incluyendo espacios vinculados a la promoción y la proyección de los derechos humanos; abogado/as de litigios estratégicos de interés público; etc. Son cuestiones ajenas al currículum expreso, y que, a nuestra consideración, no deben formar parte de las clases (todos/as rechazamos a aquellos/as que vienen a la Facultad a contarnos sus “anécdotas” en tal o cual función) pero que nos constituyen, y en ocasiones deben ser visibles, porque esa pluralidad seguramente se replicará, por ciertas condiciones de nuestra profesión, en el estudiantado.

El estudiantado, también como dice Freire, también tiene múltiples saberles y variadas facetas que se pueden soltar y percibir en esta experiencia.

Algunas clases en primera persona

La primera de esas clases en primera persona la brindó en la primavera del año 2013 Ernesto Alonso, ex presidente del CECIM y por entonces Presidente de la Comisión Nacional de ex combatientes de Malvinas. Fue una experiencia que consideramos enriquecedora.

Pero sin duda el quiebre, el momento crítico incluso para nosotros/as, fue la visita de Adelina Dematti de Alaye. Aunque en nuestro medio Adelina no requiere presentación, para aquellos que no han tenido el gusto de conocerla diremos que Adelina, nacida en Chivilcoy, hecho que siempre la enorgulleció, fue maestra y se convirtió en Madre de Plaza de Mayo a partir de secuestro y desaparición de su hijo Carlos, estudiante de la Universidad. A partir de allí, su compromiso con los derechos humanos definió su vida y la unió a la Universidad que en 2009 la declaró Doctora Honoris Causa. Diversos caminos recorridos por los y las integrantes de la Cátedra nos habían otorgado el honor de conocerla y trabajar, incansables horas para seguir su ímpetu, con ella.

Su intervención, en marzo de 2014 en el marco del Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia produjo un cimbronazo en el auditorio entero y, las devoluciones de los y las estudiantes nos convencieron de que debíamos profundizar la experiencia. Ello nos llevó además a decidir solicitar a los y las participantes una reflexión escrita sobre lo escuchado en relación con el marco teórico y la bibliografía del programa.

4- Si seguimos a aquellos que entienden que significa “carente de luz”, por tanto “iluminado” en el proceso de enseñanza.

Cuando nos acompañó Estela Barnes de Carlotto, no nos equivocamos al prever que necesitaríamos un espacio aún más grande que el aula de la clase del prof. Titular. Participaron muchísimos estudiantes que no pertenecían a nuestros cursos, porque evidentemente, hacía muchas falta su visita: las preguntas no se detenían (desde cuestiones estrictamente personales, como situaciones de la vida cotidiana de su hija Laura, hasta el procedimiento científico del Banco Nacional de Datos Genéticos) y también, como dice el canto popular “Madres de la Plaza el pueblo las abraza”, los brazos que querían saludar a Estela.

Si los hechos pasados han de ser interpretados, relacionados, analizados; merituadas sus causas y efectos para descubrir su sentido (Todorov, 2002:48), nosotros/as, para tratar de acercarnos a ese sentido, no sólo invitamos a madres y abuelas, sino también a nietos y sobrevivientes.

Nos acompañó Pablo Díaz, uno de los jóvenes secuestrado en esa tremenda sucesión de días de septiembre de 1976 que se conoció con el nombre de Noche de los Lápices y sobrevivió a la dictadura. Lo invitamos porque un suceso tan violento, trágico y trascendental para la educación, no puede ser recuperado en forma sesgada, a partir únicamente de un film guionado, sobre todo cuando además pasó en La Plata. Los “chicos” y las “chicas” detenidos-desaparecidos en esos días, eran mucho más que unos “perejiles” en busca de un boleto estudiantil. Representan a una juventud comprometida que sufrió en el cuerpo las huellas de ese compromiso.

También estuvo uno de los nietos recuperados, Leonardo Fossati, que contó cómo se enteró de que había nacido en la Comisaria Quinta de La Plata, a escasos 3 kilómetros de esta Facultad; lo paradójico que le resultaba saber que su padre siempre va a ser en su memoria alguien más joven que el mismo, y un montón de otras cosas más que sólo pueden vivenciarse a través de la palabra de los/as protagonistas.

Además estuvo Matías Moreno, integrante de HIJOS, hijo de Carlos Alberto Moreno, un abogado recibido en nuestra Facultad, que se dedicó a defender obreros mineros en Olavarría, a raíz de lo cual fue secuestrado en abril de 1977. Pero a Matías, como a otro/as le tocó también otra lucha, otros juicios, los de lesa humanidad y nada menos que vinculados al poder económico de una empresa poderosa como Loma Negra S.A.

También fue muy significativa la visita de Liborio Flores Enríquez, cuando se desempeñaba como Embajador del Estado Plurinacional de Bolivia ante la República Argentina, compartiendo las dignas luchas Nuestroamericanas.

Como dijimos, lo más relevante es que Clases en Primera Persona ayuda a pensarse en el lugar del otro, a ponerse la camiseta, pero no desde la lógica del relato, sino desde el lugar más complejo de las incertidumbres, las contradicciones, las búsquedas, los encuentros y también los desencuentros.

Clases en Primera Persona nos ha dado vuelta a nosotros/as como docentes también, incluso cuando ante alguna ausencia, se ha pasado un documental en línea con Clases, como es ‘Botín de Guerra’: la presencia en tiempo real, o en la pantalla, tuvo siempre el mismo efecto sobre los y las estudiantes porque también nos mueve de otra manera a nosotros/as.

A modo de síntesis, compartimos una sola reflexión hecha por una estudiante que condensa todas las sensaciones, conceptos, saberes y emociones de aquellas y aquellos que hemos participado de esta experiencia que, a medir por sus resultados, es el momento más gratificante de cada cuatrimestre.

Respetando la identidad de quien escribió las líneas que siguen, la transcribimos íntegramente porque merece ser leída. Dice:

“Aunque siento que me estoy arriesgando a dar tan abiertas declaraciones, no puedo pensar en mentir para quedar bien. Sobre la reflexión del documental⁵, creo que es necesario primero aclarar que yo crecí en una como así se les dice “bien”, fui a colegio privado y católico, religión que todavía practico, voy a misa cada domingo, me moví siempre en un mismo ambiente, mi familia piensa como yo, mis amigos piensan como yo, mi novio piensa como yo, por lo que nunca me sentí culpable de pensar de determinada manera, no era la única. Dentro de esta línea de pensamiento con la cual yo me crié, está el “algo habrán hecho”, no en el sentido de que merecían lo que les paso, sino en el de que ellos mismos se lo buscaron. No voy a negar que una parte de mi todavía tiene interiorizada esa idea, pero realmente el video sirvió para dejarme pensando un rato.

En mi casa, más bien mi ambiente, montoneros, peronismo, populismo y hasta rebelión es mala palabra, por lo tanto, nunca me detuve a hacer un análisis muy profundo sobre lo que realmente fue el 24 de marzo del 76, o quizás sí, pero siempre lo veo de la misma manera, no le doy tanta vuelta al asunto, y listo. Para mí siempre fue una lucha de “malos contra malos”, obviamente que siempre me pareció atroz el tema de la tortura, el secuestro, la desaparición, pero lo considere producto de esa guerra que atravesaba el país en ese momento. Pero nunca me puse del otro lado de la vereda, ni quise ponerme en el lugar de aquellos “subversivos”.

Después de haber visto el video, me quede reflexionando sobre esas madres y abuelas, que tengo tan demonizadas en mi mente, dándome cuenta que sabía poco y nada realmente sobre ellas, que tenía un concepto algo erróneo sobre su lucha, a la que consideraba meramente política y afiliada a un partido. Nunca en mi vida escuche a alguien relativo mío decir algo

5- Esta persona se refiere al documental “Botín de Guerra”, dirigida por David Blaustein, estrenada el 20/04/2000

bueno sobre las Abuelas o Madres, simplemente comentábamos horrorizados lo que había dicho la Sra. Hebe en tal o cual discurso. Luego del documental creo que llegue a darme cuenta que estábamos viendo otra imagen, que no estábamos prestando atención a lo que realmente tiene importancia y es el motor de la organización, que es que son simplemente madres y abuelas a las que se les fueron arrebatados sus hijos, y hasta sus nietos de un día para el otro, y que se juntaron, se ayudaron, se organizaron, todo por recuperar algo que no tendrían que haber perdido. Madres y abuelas que las escuchas contar la historia con la voz que se les quiebra, y lágrimas en los ojos, y te das cuenta que eso no se lo deseas a nadie, ni a la madre o abuela de tu peor enemigo, que a lo largo de los años la política fue desvirtuando su lucha, y nos quedamos solo con frases y comentarios criticándolas en los noticieros de la noche.

Lo que más me toco es ver como jugaban con sus esperanzas, como podían seguir con esa farsa de “los argentinos somos derechos y humanos”, como podían pasar por la Plaza de Mayo sin que se les mueva un pelo cuando había cientos de mujeres reclamando por noticias de sus hijos a los que no veían hace quizás años, como no tuvieron la decencia de mínimamente darles la noticia que sus hijos no iban a volver, como además de quitarles a sus hijos, les quitan también sus nietos, privando no solo a su abuela de estar con lo único que le queda de su hijo, sino que también privando al niño de una infancia con su familia.

Una de las frases que más me hizo ruido fue cuando una de las Madres “montonera o no, ella es mi hija”, y es verdad, quizás al concentrarnos en estar juzgando, y buscando a ver qué fue lo que hizo cada uno, les quitamos esa condición de persona y los encasillamos en una palabra que justificaría aquellos actos, cuando realmente era una persona, que haya hecho lo que haya hecho, no se merece ser separada de su familia, ser torturada, mantenida en cautiverio, que le roben sus hijos, y finalmente ser asesinada, porque es algo que no se merece nadie en la condición de humano, si cometió actos ilícitos, debería ser juzgada y condenada por la justicia, no a mano propia de un gobierno dictatorial.

También se me vino a la cabeza esta situación de cuando empecé con la cursada de Derecho Político y les comente a mis padres sobre las charlas que íbamos teniendo en el aula y las opiniones de mis compañeros, y recuerdo que les dije que todos pensaban igual, es decir, que nadie parecía pensar como yo, pero que me había gustado que tanto el profesor como su ayudante, remarcaron en todo momento que el aula estaba para el debate, que se aceptan ideas distintas, y que nadie iba a ser desaprobado o ser tildado de determinada forma por su manera de pensar, que en realidad está bueno que haya ideas dispares; a lo que ellos respondieron “olvidate, llegas a decir algo y desaprobás”, yo me reí, asegurándoles que no iba a ser así, pero repitieron “Ay por favor, espera a decir algo, vas a ver cómo te bochan, mejor decí a todo que sí”. Se me vino esto a la cabeza porque me imagine un poco en el lugar de esas personas, que en su momento desaparecieron por seguir su ideal -dejando de lado si era bueno o malo-, y fueron castigadas por decir lo que pensaban. Y quizás se sentían como yo ahora, creyendo que me estoy arriesgando demasiado, que no debería hacerlo porque hay mucho en juego, pero que hay algo que te dice que no te permitas pasar la oportunidad de decir con honestidad y respeto lo que pensás. Solo que yo como mucho desapruébo una materia, a ellos les costó la vida. Repito, más allá de lo que yo pueda pensar de su lucha, hay cosas que son básicas, indiscutibles e injustificables, como por ejemplo el derecho a la vida.

Como conclusión llegué a que yo, con mi forma de pensar y demás, si hubiera corrido con la misma suerte que aquellas abuelas o madres en aquel momento, no habría hecho nada distinto de lo que ellas hicieron, sería una abuela o madre de plaza de mayo.

Realmente me sorprendió todo lo que pudo hacerme pensar un video de dos horas, hice hincapié varias veces en lo que se refiere a “mi ambiente”, porque de verdad creo que es de gran influencia en lo que es mi manera de ser y de pensar, no porque alguien me imponga como pensar, yo pienso tal manera porque lo creo así, sino porque quizás solo vi una parte de lo que es en realidad, por eso está bueno poder ver en algún momento la otra película”.

Conclusiones

La relación enseñanza aprendizaje tiene idas y vueltas, caminos recorridos y momentos de detenerse. Algunos de nosotros/as sentimos que en las Clases en Primera Persona, estamos en una pequeña parada, detenidos, en ese minúsculo momento del presente, en el que nos miramos a nosotros/a mismos/as, entre el pasado y el futuro, y nos vemos reflejados en lo que fue y en lo que es posible que sea.

Quienes somos decentes sabemos que las clases son irrepetibles y pocas veces sabemos si alguna resulta trascendente, pero en Clases en Primera Persona creemos que gestamos con otros y otras nuevas posibilidades, como dice Jelin que "...la experiencia y las memorias individuales no existen en sí, sino que se manifiestan y se tornan colectivas en el acto de compartir" (2000:8).

Bibliografía

Freire, Pablo (2015). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Jelin, Elizabeth (2000). "Memorias en Conflicto" en: Revista Puentes, año 1, N°. 1, agosto de 2000.

Todorov, Tzvetan (2002). Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX. Barcelona: Península.

LA CUENTA DE AHORRO ACADÉMICA: ESTRATEGIA INNOVADORA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Antonio Yesid Pedroza Estrada¹, Robert Romero Ramírez²

Aprender es un ejercicio interno, sólo aprende el que quiere aprender. Por eso para la enseñanza del derecho, al igual que cualquier rama de las ciencias, es un reto para el docente diseñar instrumentos de evaluación y calificación que incite al estudiante a aprender y aprehender los conocimientos necesarios para su ejercicio profesional. A pesar de la discusión que existe respecto a la diferencia entre evaluación y calificación, es fundamental establecer que el objetivo de ambas es la construcción de conocimientos, desarrollo de una cultura de innovación y participación proactiva por los estudiantes en los escenarios escolares. Nuestra investigación involucra la posición de varios autores entre los que se encuentran Zuleta, E. (2003), Fernández, M., A. (2016). Roca, E. (2009); Salinas, F., B. y Cotillas, A.C. (2007); así como Tiana, A. (2009). Éste estudio se enmarca dentro de los estudios documentales, de tipo propositivo, utilizando como técnica la hermenéutica. Se plantea un novedoso instrumento de calificación en la que el estudiante es el motor fundamental de la clase, contribuyendo con el papel formador del profesor, construyendo hábitos de auto responsabilidad y auto control, que forman al futuro profesional con ventajas competitivas en el mercado laboral del derecho. Sugerimos realizar una implementación con grupos focales en las universidades, y evaluar la pertinencia y efectividad en el manejo del instrumento. Se resalta la necesidad de construir innovaciones en la didáctica del derecho con la finalidad de optimizar los métodos, técnicas y herramientas que se utilizan, apoyando a los profesores que lo hacen, desde la institucionalidad.

Palabras claves: Evaluación, calificación, instrumentos de calificación, cuenta de ahorro académica.

Abstrac

Learning is an internal exercise, only those who want to learn, learn. Therefore, for the teaching of law, like any branch of the sciences, it is a challenge for the teacher to design assessment and qualification instruments that incite the student to learn and grasp the necessary knowledge for their professional practice. Despite the discussion that exists regarding the difference between evaluation and qualification, it is essential to establish that the objective of both is the construction of knowledge, development of a culture of innovation and proactive participation by students in school settings. Our research involves the position of several authors, among which are Zuleta, E. (2003), Fernández, M., A. (2016). Roca, E. (2009); Salinas, F., B. and Cotillas, A.C. (2007); as well as Tiana, A. (2009). This study is part of the documentary studies, of a propositive type, using hermeneutics as a technique. A novel qualification instrument is proposed in which the student is the driving force of the class, contributing to the teacher's training role, building habits of self-responsibility and self-control, which shape the future professional with competitive advantages in the labor market of the law. We suggest carrying out an implementation with focus groups in the universities, and evaluate the relevance and effectiveness in the management of the instrument. It highlights the need to build innovations in the didactic of law in order to optimize the methods, techniques and tools used, supporting teachers who do, from the institutional.

Keywords: Evaluation, qualification, rating instruments, academic savings account.

I. Introducción

Aprender es un ejercicio interno, sólo aprende el que quiere aprender. Por eso la enseñanza del derecho, al igual que cualquier rama de las ciencias, es un reto para el docente que pretende sensibilizar a los estudiantes sobre cualquier tópico de la profesión. El filósofo colombiano Zuleta (2003) expresa citado las enseñanzas de Platón que: "...el proceso de la enseñanza, más que un proceso de alimentación, es equivalente al tratamiento de una indigestión; es una especie de desintoxicación." (p.35) en el que, por lo general, creemos saber lo que no sabemos y tenemos la respuesta a todo lo que se pregunta al instante sin hacer ningún ejercicio de reflexión o análisis. "Enseñar a dudar es la tarea principal de la educación" (Zuleta, 2003, p.35) y por lo tanto la labor fundamental del docente de derecho. Para Zuleta (2003) cuando Sócrates formula su frase conocida: "sólo sé que nada sé" implanta el núcleo de su teoría sobre el conocimiento, lo primero que debe hacer el que quiere aprender es reconocer que lo que se cree saber no es más que una opinión, base de la ignorancia, ya que ésta no es más que: "...un estado en el que nos sentimos plétóricos de opiniones y saberes en los que, por lo demás, tenemos una confianza desmesurada". (Zuleta, 2003, p.34)

1-Docente Investigador Universidad Popular del Cesar. yesithpedroza@hotmail.com

2-Decano Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Docente Investigador Universidad Popular del Cesar. rrrjuris@hotmail.com

¿De qué le sirve al estudiante contar con un profesor muy docto en determinados conocimientos jurídicos, si no quiere aprender o aprehender nada? A juicio de Zuleta (2003) “el conocimiento requiere del deseo de saber” (p.36) debe partir de la necesidad interior del estudiante, del estudiante; por lo que el profesor debe buscar las estrategias para que aflore el gusto por lo que él desea transmitir como objetivos de su cátedra; sobre esta temática es que pretendemos ofrecer una herramienta innovadora que potencie la participación de los estudiantes como ejercicio de autorreflexión en la búsqueda de dos de los intereses de los estudiantes: 1) aprender o aprehender (deber ser), y 2) conseguir una calificación.

La lucha del docente por sembrar conocimientos tiene múltiples escollos, ya que el aprendizaje se encuentra acorralado por la opinión que agobia al estudiante manteniéndolo en una especie de castillo amurallado en el que se defiende, con ahínco su postura. Recuerda Zuleta (2003) a Platón, en El Sofista, que la educación debería ser una suerte de refutación de ideas y de opiniones, para que pueda abrirse el espacio donde pueden inscribirse los conocimientos efectivos. Este proyecto propone un instrumento: la cuenta de ahorro académica, como mecanismo de calificación donde el estudiante de derecho es el motor fundamental de su propio aprendizaje.

1. Sobre la evaluación.

La acción de evaluar, en el ámbito académico, persigue variados propósitos como son: el derivar en calificaciones, orientar al estudiante, lograr los objetivos de las instituciones educativas, descubrir dificultades en el rendimiento de profesores o de los estudiantes, para finalmente propugnar por mejorar los índices académicos y financieros de la organización educativa. Evaluar envuelve un ejercicio previo por parte de quien quiere emplearla con propósitos teleológicos, axiológico, político, económico, etc. La etapa anterior a la evaluación misma, es la más importante, en ella se define el objetivo que se quiere alcanzar, es decir, ¿para qué se hace?: ¿medir el grado de comprensión de una sentencia judicial? ¿Establecer el avance de los estudiantes en el análisis de un código? ¿Observar la capacidad de análisis comparativo entre dos leyes de países diferentes? ¿Identificar las debilidades de una actividad académica en el desarrollo de una cátedra? El profesor debe tener claridad en lo que quiere conseguir, porque de esto puede depender el tipo de instrumento que puede aplicar: a) un examen escrito con respuestas múltiples, b) un estudio de caso, c) una exposición magistral, d) un sociodrama, e) una investigación acción – participante, f) una actividad artística, etc. En esto, también, el estudiante participa explotando sus ventajas comparativas, sus dotes, sus deseos e incluso sueños; el horizonte del conocimiento en este escenario está abierto a la innovación y creatividad del estudiante.

Actualmente organizaciones como la Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico (OCDE, 2016) vienen proponiendo modelos de evaluación con estándares internacionales en los que Colombia, sigue estando rezagada en comparación con el promedio de otros países en similares circunstancias. Una de las propuestas para mejorar el nivel educativo en Colombia, de acuerdo con patrones internacionales de evaluación escolar, consiste en trabajar por construir instrumentos de evaluación y medición académica que coadyuven en elevar los estándares de calidad educativa.

2. Sobre la calificación

La calificación es un producto diferente a la evaluación. En las actividades académicas se puede evaluar sin necesidad de calificar, o puede haber calificación sin evaluación; el meollo del asunto está en que la mayoría de las veces se les confunde. La calificación es la cuantificación o cualificación de una acción de acuerdo a patrones de medidas acordadas previamente como referencias. La calificación, no debe verse como el objetivo estructural del proceso de aprendizaje en la enseñanza del derecho, ésta es un medio no el objetivo final. Tampoco debe entenderse la calificación, como instrumento de sumisión o dominación, aunque a veces sea necesario utilizarla en este sentido para generar espacios de reflexión o llamar la atención en una situación que el profesor considere necesario para direccionar su cátedra. Para algunos, incluso, no es necesaria su utilización, ya que algunas veces contraría los objetivos definidos para algunos logros, sin embargo en las universidades, por su estructura normativa, incluso por las normas de orden público estatal, es necesario mantener ese esquema.

Sobre la construcción de instrumentos innovadores de calificación en derecho poco se ha trabajado en escenarios académicos sin distinción de niveles escolares, sobre todo en las universidades, argumentos sobre esta realidad sobran, desde la precariedad del tiempo hasta la falta de estímulos para los profesores que quieran realizar este ejercicio que beneficiaría a toda la comunidad universitaria en el ámbito nacional e internacional. En algunos casos, el mismo hecho de percibir la acción de calificar como una consecuencia que se genera como algo natural de la evaluación, conlleva a que su estudio sea desplazado hacia las actividades e instrumentos de evaluación, es decir, la calificación proviene de la evaluación, atan estos dos conceptos al punto de exponer que si la primera sería imposible la segunda; la paradoja es que tampoco se realiza el proceso de evaluación siguiendo procedimientos de planificación y cimentación teórica.

El instrumento de calificación que se propone en esta investigación busca convertir el aula de clases, en el aprendizaje del derecho, en un teatro de innovación, creatividad, desarrollo de la personalidad y de potencialidades de los estudiantes, en cualquier nivel escolar, provocando un redescubrimiento de las cualidades propias, reconocidas u ocultas del individuo, para que exprese infinitas formas, de acuerdo con sus talentos, gustos, deseos o maneras, de apropiarse del conocimiento. Como lo planteaba Platón, para que la vasija pueda recibir nuevo líquido debe estar un poco vacío.

II. Objetivos

1. General

Proponer un novedoso instrumento de calificación, para los estudiantes de derecho, en la que el estudiante actúe como motor fundamental de participación en las actividades escolares, contribuyendo con el papel formador del profesor, construyendo cultura de auto responsabilidad y auto control.

2. Específicos

·Exponer un cuerpo teórico sobre la importancia de la evaluación como mecanismos generador de la calificación, y de esta última, como dispositivo de formación educativa para los estudiantes de derecho.

·Proponer un instrumento de calificación innovador para los estudiantes de derecho, tomando como base la cuenta de ahorro de las instituciones financieras.

·Describir un procedimiento para implementar escenarios de aprendizaje que ayuden a crear un ambiente favorable a la actividad evaluativa, y faciliten escenarios de innovación a los estudiantes para ser evaluados.

III. Metodología

El paradigma que se utilizará en esta investigación es el de enfoque cualitativo, que se estructura a partir de los sucesivos hallazgos que se van realizando durante el desarrollo de la investigación, esto es, sobre la plena marcha. En efecto, la validación de la información se lleva a cabo por medio del diálogo, la interacción y la vivencia del investigador con los objetos y sujetos investigados, partiendo de observaciones, reflexiones, diálogos, construcción en sentido compartido y la sistematización, para finalmente interpretar, (Briones, 2003). Éste estudio, además, se enmarca dentro de los estudios documentales, utilizando como técnica la hermenéutica, siguiendo a Hernández [et al.] (2016), se realiza el análisis de diferentes vertientes de opinión sobre la evaluación y la calificación, con el propósito de proponer un nuevo instrumento de calificación en los ambientes escolares que potencie la participación de los estudiantes de derecho en las actividades evaluativas y calificativas, por lo que se enmarca también dentro de la investigación proyectiva, (Hurtado, 2010, p.565).

IV. Contextualización

1. Sobre La Evaluación

Para Salinas [et al.] (2007) desde una perspectiva general, evaluar significa estimar, apreciar, calcular el valor de algo. Salinas [et al.] (2007) proponen dos etapas previas a la emisión del juicio de evaluación: 1) una recogida de evidencias y, 2) una aplicación de ciertos criterios de calidad sobre esas evidencias que nos permitan derivar una estimación sobre el valor o mérito del objeto a ser evaluado. De igual forma, Salinas [et al.] (2007) convienen que evaluar el aprendizaje de los estudiantes puede tener diferentes propósitos, entre otros: a) derivar en calificaciones; b) orientar al estudiante para la mejora de su rendimiento o aprendizaje; c) descubrir las dificultades de los estudiantes o; d) descubrir nuestras propias dificultades para enseñar aquello que queremos enseñar. El profesor debe expresar con claridad cuál es su propósito, si es uno de los expuestos o varios, ya que no son excluyentes.

En nuestras instituciones universitarias, uno de los propósitos más utilizado por los profesores en la evaluación, es el de medir el grado de conocimiento o recordación que sobre una temática particular tienen nuestros estudiantes de acuerdo a unos objetivos y criterios establecidos anteriormente por la institución o por el profesor. Finalmente, en la mayoría de las universidades el ejercicio de la evaluación implica necesariamente el uso de estándares de calificación, es decir, de cuantificación en cualquiera de sus formas. La calificación es un elemento sine qua non para las instituciones educativas, indiferentemente del método manejado, por lo que el desarrollo de mecanismos novedosos mejorará la relación estudiante – profesor y puede contribuir en elevar los estándares de calidad profesional y de competencias en los métodos de investigación jurídica.

2. La Calificación En El Proceso De Evaluación Para calificar es necesario el uso de estándares y escalas predefinidas y conocidas con anterioridad por los profesores y los estudiantes, uno de los objetivos más difíciles al momento de calificar es la búsqueda de la objetividad, como ejercicio de honestidad y obstáculo para los juicios de valor que el profesor tenga, incluso por motivaciones personales, culturales y hasta religiosas. Ser objetivo es una acción muy subjetiva. Se puede usar escalas numéricas, alfabéticas, conceptuales, entre otras, cuando se trata de calificar. El objetivo perseguido por la calificación es: informar cual es el límite entre aprobar o reprobar una asignatura de las múltiples que se imparten según el pensum en las universidades que brindan la oportunidad de estudiar derecho. Estas escalas deben estar relacionadas con el tipo de instrumento de evaluación, ya que en algunos instrumentos no se pueden utilizar en algunas, un ejemplo de estos, es el examen escrito con opciones múltiples, cerrado, que no admite una calificación argumental.

Son variadas las implicaciones que envuelve reducir la evaluación a la acción de calificación; Gonzáles (2000) expone que con la calificación se privilegia instrumentos de evaluación como el examen, en cualquiera de sus formas, confiriéndole un gran poder compulsivo al aprendizaje, en donde, el contenido evaluado no es, necesariamente, el más importante o central, sino aquel que es susceptible, o más fácil, de ser evaluado. Como consecuencia de esta distorsión se subordina el aprendizaje al resultado, se enseña en función del examen, para aprobarlo, lo que interesa, finalmente, es la nota. La apreciación anterior no es general ni abarca todas las situaciones que se presentan en los escenarios de educación jurídica, puesto que también existen profesores que establecen con anticipación las metas o situaciones que quieren medir y el objetivo de la realización del instrumento aplicado: diagnosticar falencias, identificar debilidades o fortalezas, etc.

La calificación, finalmente, puede entenderse como una parte de la evaluación, uno de sus momentos decisivos, sobre todo por el ejercicio diario de la educación en las universidades que se presenta hoy, pero y sin lugar a dudas, no es, o no debe ser el todo, lo primario, lo único deseado. Se necesitan implementar culturas, en las universidades dedicadas a la enseñanza del derecho, donde se promueva la producción de instrumentos de evaluación y de calificación que fomenten la producción intelectual, el amor por el discernimiento, la innovación para apropiarse de la información y el conocimiento, potenciadores de los dotes de los estudiantes, para que estos exploten sus ventajas comparativas y las puedan convertir en ventajas competitivas.

V. Discusión: propuesta de un instrumento de calificación innovador en la enseñanza del derecho

1. La cuenta de ahorros académica

Las cuentas de ahorros, son conocidas tradicionalmente como un producto que ofrecen las entidades financieras para depositar valores, en forma de ahorros y obtener una rentabilidad por ellos. Se trata de un tipo de depósito bancario denominado "a la vista", en el que podemos sacar e ingresar valores, representado en dinero, papeles negociables, divisas extranjeras, cuando deseemos. Por dar a guardar los valores, el usuario, recibirá unas ganancias a las que se les llama intereses, con el compromiso de permitirle a la entidad financiera, tranzar en el mercado bursátil con lo entregado a resguardo. (Créditos y préstamos, 2016). El instrumento de calificación que se propone tiene el mismo propósito, brindarle al estudiante la facilidad y oportunidad de contar con una herramienta que le funcione como depósito en el que pueda guardar su calificación y tenerla disponible para cuando lo necesite. En la cuenta de ahorros académica el mecanismo es el mismo, el estudiantes, a través de sus actividades escolares, convenidas anteriormente con el profesor, ingresa a su cuenta "puntos", producto de la evaluación del profesor, y los retira como nota, después, de efectuar un cálculo aritmético: multiplica puntos por una variable matemática.

Cada cuenta de ahorros tiene que diferenciarse en forma particular y debe contener como mínimo la siguiente información: a) el nombre de la institución de crédito, en el caso de la cuenta de ahorros académica la entidad es la Universidad; b) El nombre claramente definido de la persona titular que deposita o confía su dinero a la entidad, para la cuenta de ahorro académica será el nombre del estudiante; c) el número de identificación del titular de acuerdo a los mecanismos legales establecidos, entre otros, todo depende de las políticas y criterios de la entidad, en este espacio, para la cuenta de ahorros académica, deberá escribirse el número de identificación que utiliza la Universidad en sus procesos internos; y d) La cantidad de dinero que deposita o retira el ahorrador, este caso lo que se deposita son "puntos" actividades escolares; en este espacio, la cuenta de ahorros académica tiene dos columnas que se identifican como puntos positivos y otra como puntos negativos; la diferencia implica que la evaluación que realiza el docente, de acuerdo con unos objetivos planteados anteriormente, puede sumar o restar puntos, eso hará parte del criterio docente, se espera que éste sea lo más objetivo posible. Se indica en esta parte que la puntuación, producto de la evaluación, debe contener la fecha de realización de la actividad y además, la refrendación por parte del profesor, que le da validez a la actividad que se deposita.

Además, de los datos comunes que presenta una cuenta ahorros de una entidad financiera y la cuenta de ahorros académica, la segunda tiene la siguiente información adicional: Una tabla donde se describe el "Cuadro de Transacciones en Puntos"; esta tabla tiene unas columnas que informan la cantidad de puntos que un estudiante puede obtener por la evaluación efectuada por el profesor, la misma podrá ser calificada como desarrollo excelente, bueno o regular. Igualmente en la primera columna se describen las actividades escolares que puede desarrollar el estudiante; éstas pueden ser adecuadas dependiendo de la realidad de la universidad en que se aplica. Seguidamente se anuncia la variable por la que se deberán multiplicar los puntos que darán como resultado final la nota, aquí también, el profesor podrá variar, según su criterio, el valor de la variable. Finalmente, aparece un espacio donde se le explica o comunica al estudiante sobre la responsabilidad que le atañe y puede ser tomada para cualquier tipo de información adicional que el profesor o la Universidad considere pertinente.

En un escenario ilimitado podría manejarse con las mismas condiciones que una cuenta de ahorros financiera, o sea el estudiante puede hacer con su "ahorro" lo que quiera, dentro de los límites de la autonomía y la legalidad; pero, si el profesor lo decide, puede ser condicionado y limitado dentro de unos objetivos del área o asignatura de aprendizaje, unas competencias o en general unas condiciones, que pueden ser consultadas con los estudiantes o definidas en forma autónoma por el profesor de acuerdo con su criterio y experiencia.

Utilización de la cuenta de ahorro académica

Para su utilización se establecen las siguientes características: en cada línea de detalle de consignación, se debe anotar la fecha de la operación, el concepto, la cantidad cargada o abonada, el saldo de la cuenta una vez efectuada la operación y el terminal operante, es decir, el responsable de recibir el depósito, en este caso quien certifica los puntos ahorrados en cada actividad por el estudiante puede ser el docente o su representante. Para ahorrar, es decir, ir acumulando puntos que se convertirán en calificación, el estudiante debe actuar mediante actividades o productos que puedan ser evaluados por el docente o por la comunidad académica en general; es importante que desde el inicio se concreten y se lleguen a acuerdos de qué será evaluado y los criterios de cómo van a ser evaluados las intervenciones de los estudiantes.

Entre los productos y actividades que se pueden evaluar y convertirse en puntos que se reflejan en la cuenta de ahorro académica están: trabajos escritos, ojalá con criterios científicos, exposiciones orales individuales y grupales, exposiciones de arte y musicales, videos, socio dramas, carteleras, acciones sociales en la comunidad, en fin, cualquier actividad

innovadora que contribuya al desarrollo de una temática o asignaturas del programa según la institución educativa.

Un criterio que debe tenerse en cuenta y que debe explicarse con claridad al inicio de esta experiencia, es dejar totalmente consignado, puede ser en un escrito particular o contenido en el instrumento, las condiciones de calidad de todas las actividades que puede presentar el estudiante, por ejemplo, los trabajos escritos debe contener normas de calidad como las propuestas por la APA; los videos deben ser grabados en redes sociales o páginas de internet especializadas, otra, las condiciones como deben desarrollarse las actividades en la comunidad; esto debe ser potestad del profesor.

Condiciones para implementar la cuenta de ahorros académica

Algunas de las condiciones que se proponen para implementar el uso de este instrumento son las enumeramos a continuación. Es pertinente aclarar que el modelo puede ser adaptado dependiendo de situaciones de orden académico, institucional o científico. Las recomendaciones son las siguientes:

1. Tener con anterioridad a la presentación de la asignatura una guía académica de contenidos de la asignatura, con las temáticas claramente establecidas que se van a desarrollar en el transcurso de las clases y un mínimo de referencias bibliográficas, que van a actuar como eje transversal de la misma, pero que puede ser modificada o alterada en el transcurso del progreso temporal de la materia del conocimiento.

2. Sensibilizar y concientizar al estudiante, previamente, sobre la importancia del ahorro y sobre la función del mecanismo, debido a que una de las condiciones más importantes de este instrumento es que se basa en la iniciativa del estudiante, ya que éste, es el único responsable de realizar actividades que le vayan acreditando la calificación; el profesor debe ser un motivador, es decir, un vendedor del producto, para que el estudiante realice sus consignaciones. Al inicio de la clase el profesor podría dirigirse a los estudiantes y le expresará con entusiasmo: ¡se abre la caja de consignaciones! ¡El banco de conocimientos está abierto!

3. Determinar un canal de identificación respecto de los instrumentos de evaluación que se van a utilizar en la asignatura, lo ideal es que el estudiante sepa previamente cómo son las condiciones de cada uno de ellos, su forma, contenido y significado, de tal forma que represente lo mismo para el estudiante y para el profesor buscando que no existan equívocos o malos entendidos.

4. Cada uno de estos productos de evaluación tendrá un “valor”, es decir una evaluación, que se cuantificará en puntos, lo más objetivo posible, y debe ser estipulado en forma previa por el profesor en forma autónoma o “negociada” con el estudiante, ejemplo, en el modelo que se presenta en este artículo las transacciones tiene un valor entre uno (1) y cien mil (100.000) puntos. Una transacción es la actividad desarrollada por el estudiante dentro del aula de clases o por fuera de la misma, previa concertación con el profesor.

5. La nota o calificación será el resultado de una operación matemática producto de la multiplicación de la cantidad de puntos por una variable que se establecerá de acuerdo con los límites de calificación establecidos por la institución, a manera de ejemplo, si se establecen unos límites de calificación que van de cero (0) a cinco (5) el valor de la constante será de 0,000005, de tal forma que si el estudiante a “ahorrado” ochocientos mil (800.000) puntos su nota o calificación será: $800.000 \times 0,000005 = 4$ (cuatro).

6. Contar con un formato impreso o digital que funja como libreta de ahorros.

7. El profesor debe procurar mantener la mayor objetividad posible, al momento de constituir los criterios de calificación de cada actividad, ya que es imposible no caer en la tentación de la subjetividad cuando se pretende establecer si el desarrollo de la actividad se ha efectuado en forma excelente, buena, regular o mala; o cualquier otra escala particular.

VI. Sugerencias sobre la utilización del instrumento de calificación propuesto

· Creemos que este modelo puede implementarse en cualquier escenario educativo, sobre todo en la Universidad, ya que fue ideada para el programa de derecho, y, además, permite crear ambientes de participación, responsabilidad y autodesarrollo para el estudiante.

· Lo ideal es que las Universidades implementen el modelo con grupos focales y le realizan evaluación a los logros y resultados.

Formato propuesto de la cuenta de ahorro académica:

UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR

CUENTA DE AHORRO ACADEMICA

Asignatura: Derecho Internacional Público. **Profesor:** Antonio Yesid Pedroza Estrada.

Nombre del Estudiante: _____

Código de identidad: _____ **Semestre:** _____

TABLA DE ASIGNACION DE PUNTOS

Fecha	Código de actividad de consignación.	Cantidad de puntos consignados	Cantidad de puntos retirados	Firma del Profesor
Total por Corte				

- Se consideran puntos consignados los asignados por el profesor al estudiante por realizar una actividad o acción que contribuya al desarrollo de la asignatura.
- Se consideran puntos retirados los asignados por el profesor al estudiante por realizar una actividad o acción que repercute en forma negativa en el desarrollo de la asignatura.

CUADRO DE TRANSACCIONES EN PUNTOS

Actividad realizada por el estudiante	Desarrollo Excelente	Desarrollo Bueno	Desarrollo Regular
1. Participaciones en el tablero sustentadas.	De 70.001 hasta 100.000 pts	De 40.001 hasta 70.000 pts	De 1 hasta 40.000 pts
2. Exposición Magistral.	De 70.001 hasta 100.000 pts	De 40.001 hasta 70.000 pts	De 1 hasta 40.000 pts
3. Trabajos escritos: Ensayos, artículos científicos, etc.	De 70.001 hasta 100.000 pts	De 40.001 hasta 70.000 pts	De 1 hasta 40.000 pts
4. Exámenes escritos (grupo mínimo de 10 estudiantes)	De 70.001 hasta 100.000 pts	De 40.001 hasta 70.000 pts	De 1 hasta 40.000 pts
5. Exámenes oral (grupo mínimo de 5 estudiantes)	De 70.001 hasta 100.000 pts	De 40.001 hasta 70.000 pts	De 1 hasta 40.000 pts
6. Actividades extracurriculares: Motivación en clases. Asistencia. Aportes a la asignatura. Aportes a la Universidad. Aportes a la sociedad. Otros	De 70.001 hasta 100.000 pts	De 40.001 hasta 70.000 pts	De 1 hasta 40.000 pts

- El valor de cada punto consignado o retirado será de 0,000005.

El estudiante es el único responsable de la cantidad ahorrada y dependerá de su deseo por hacerlo. Los puntos retirados (negativos) se darán cuando la actividad desarrollada no cumpla lo requerido, es decir, no es solamente hacerlo, si no también hacerlo bien.

Referencias

Briones, Guillermo. (2003). Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales. Bogotá, Colombia. Editorial Trillas.

Créditos y préstamos. (2016). Definición de cuenta de ahorros. Recuperado de <http://creditoyprestamos.es/definicion-de-cuenta-de-ahorro/>.

Hernández, R., Fernández, y Batista. (2016). Metodología de la investigación. Mexico D.F. Mexico. Editorial Mcgraw hill.

Hurtado de Barrera, Jacqueline. (2010). El proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación. Quirón ediciones. Bogotá, Colombia.

González, M. (2000). Evaluación de aprendizajes. Revista Pedagogía Universitaria, Vol. 5 No. 2. Recuperado de: <http://www.unibe.edu.ec/index.php/documentacion-didactica/-7/99-evaluacionaprendizajes/file>.

Salinas, F, B., Cotillas, A.,C. (2007). La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Valencia, España. Editorial Universidad de Valencia.

Zuleta, E. (2003). Lógica y crítica. Medellín, Colombia. Editorial Lealon.

LA ENSEÑANZA DE LA ABOGACÍA EN ARGENTINA Y EL ENFOQUE DE DERECHOS EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS: REFLEXIONES PARA EL DEBATE

Puebla Fortunato, Cristian Andrés

Aproximación al problema

Autoridades políticas, periodistas y ciudadanos exponen una gran diversidad de necesidades sociales que no deberían ser reclamadas, porque deben ser conferidas, ya que hay un cuerpo normativo que se puede ejercer por el simple hecho de ser humano.

Como una sociedad dentro de un Estado democrático, poseemos derechos, que no siempre se conocen.

Una premisa constitucional es que el derecho se presume conocido por sus ciudadanos, pero parecería que no es así, o quizás, se sepa a qué cuerpo normativo recurrir, pero al ir a los códigos, las leyes, reglamentos administrativos e incluso la propia Carta Magna, nos encontramos con un lenguaje poco claro, de difícil comprensión, sin mencionar que muchas normas nos derivan a otra sucesivamente y que la misma Constitución es la que legitima a los Abogados a abogar por los intereses sociales, siendo la única profesión que se encuentra contemplada en dicho cuerpo.

Quizás el fundamento de ese empleo de un lenguaje dificultoso para entender, se deba a que como señala Nissen: "... es el comercio el que obliga al jurista a legislar y no el legislador el que impone sus ideas al comerciante, pues cuando esto ocurre, y los ejemplos sobran, las instituciones creadas por aquel quedan sumidas en el más absoluto fracaso". (Nissen, Ricardo. 2015: 30). Podríamos considerar que las leyes que se conocen, pero no se comprenden, es la respuesta para el mercado.

Si pensamos en lo que Nuria Cunill Grau, describe como concepto de ciudadanía social, que es la adquisición y ejercicio de derechos sociales, lo llamativo es que hace muy poco tiempo que se habla de políticas con un enfoque de derechos y que son las políticas públicas las que modelan a la ciudadanía social. (Cunill. 2010: 1).

Entonces, si hace poco se habla de un enfoque de derechos en las políticas que nos atraviesan como sociedad, ¿qué operadores del derecho se deberían formar? El aporte del presente trabajo se acota a reflejar inquietudes desde la óptica del enfoque de derechos en las políticas públicas y el rol de las universidades públicas que procuran que sus graduados cuenten con herramientas profesionales propias de las necesidades sociales en las que se insertarán y que sus graduados se encuentran socialmente comprometidos con el medio que los rodea. El debate permanente sobre reformas de planes de estudio en carreras de Abogacía se enmarca en la oferta que sobre tal profesión ofrecen las universidades públicas y se tratará de dilucidar si este tipo de enseñanza responde o no a las burocracias y su desenvolvimiento.

El listado de deudas del Estado en proporcionar parámetros palpables de equidad, es inmenso. Termina generando una desigualdad distributiva, como señala la autora. (Ob. Cit: 2).

Dicho esto, la respuesta debería estar en una política pública, ya que como sostiene Francisco Panizza, en el mundo de la política, las ideas son generadas por los actores que se desenvuelven en los procesos de generación de políticas. Estas, son transmitidas por medios de comunicación ganando el espacio público, o también, son comunicadas como cadenas discursivas que se convierten en discursos políticos, informes técnicos, ponencias, inclusive reglamentos y leyes (Panizza. 2002: 61).

Fucito (2001) sostiene que antes de hablar del cómo se enseña, se deben generar mecanismos de equidad que abarquen la mayor cantidad de población posible, de lo contrario ningún derecho puede ser considerado como aceptable. Él distingue dos clases de derechos en Argentina, los que tutelan los derechos básicos como la vida, la salud, etc. de los que denomina "necesidades básicas insatisfechas". (Fucito, Felipe. 2001:21) Argumenta que la dificultad para adquirirlos crecerá si por defecto educativo, la sociedad no conoce siquiera los derechos que tienen.

Gonzales Mantilla (2011) sostiene que los procesos de cambio y transformación de lo social, demandan respuestas que son cada vez más ajenas al fundamentalismo del formalismo jurídico. Por esto es que la enseñanza del derecho debe entender la nueva realidad y así ajustarse con herramientas que permitan soluciones. Si el derecho que se enseña en las facultades no condice con las demandas del entorno social que lo rodean, la cultura misma seguirá dando percepciones y prácticas que se tornan obsoletas, ineficientes, a contra mano de las problemáticas sociales, pero sobre todo, injustas. (Gonzales Mantilla, G. 2011).

Las reformas procesales penales, la mediación y las resoluciones alternativas de conflictos evidencian cambios sociales y profesionales que demandan adaptaciones de las actuales ofertas educativas donde se integren nuevos conocimientos para convertirlos en destrezas de hoy, como la argumentación oral lo cual abona la necesidad de reflexionar sobre la persistencia del formalismo jurídico en la formación de los estudiantes de Abogacía.

Nota sobre el formalismo jurídico:

Este movimiento, fue predominante desde 1882 con José María Moreno en la UBA y con obras de Machado, Baldomero, Llerena, Segovia con comentarios del Código Civil. Anzoátegui, citado por Sozzo (2016), relataba el rol central que tuvo la generación de juristas del centenario y de otros posteriores como Biblióni y Rivarola que enseñaban el viejo profesionalismo, esa desconexión entre ciencia y hechos sociales.

Para el formalismo jurídico, un buen abogado es quien conoce la totalidad de la normativa de uno o varios campos jurídicos, pero sobre todo, lo hace de modo preciso mediante el recurso de la memoria. Esta descripción de Martín Böhmer (1999) implica, para la formación de los abogados, la repetición y el aprendizaje memorístico de módulos correlativos numerados sucesivamente. La evidencia de esto se aprecia en los planes de estudio que dividen en asignaturas distintas al Derecho Civil (I al V) o al Derecho Penal (I y II). Tales módulos no son azarosos, sino que siguen la estructura de los respectivos Códigos normativos. En esta lógica, quien mejor memorice la norma detenta la cualidad de mejor abogado, cualidad que curiosamente, también está al alcance de quien estudie solo de los extendidos manuales con los que se resumen y simplifican los contenidos codificados. Este autor agrega la dimensión de la acreditación de asignaturas en condición de libre donde las guías o manuales suman la falta de interacción con el docente y el aporte pedagógico que puede generar la dinámica áulica (Böhmer, Martín. 1999).

La perspectiva del formalismo jurídico poco o nada nos dice acerca de la dimensión crítica y socio – filosófica del Derecho. En tal aspecto sociológico, la característica de la enseñanza actual es planteada claramente por Fariá (2001) cuando afirma que la misma tiene carácter de: "...una formación burocrática dependiente, incapaz de percibir y captar las razones de los conflictos de las tensiones sociales (...)" (Fariá, J. 2009:242).

Los aportes citados pueden ser comprendidos como el creciente destiempo en que fue concebida la formación de los abogados y el rol del derecho respecto a las problemáticas y demandas de la actualidad.

Políticas Públicas y enseñanza del derecho

Duncan Kennedy realiza una crítica sumamente interesante a la manera contradictoria de enseñar la doctrina de los derechos civiles, laborales, contratos y responsabilidad civil, argumentando que es pasiva por que ofrece a la ciudadanía justicia, pero al mismo tiempo se la niega. La hipótesis es que hay una desproporción notoria entre la rama privada por un lado y por el otro, la rama pública, procesal, estudios interdisciplinarios. Para el desarrollo de la misma señala que, el derecho privado es de centro derecha, mientras que el resto de las ramas son de centro izquierda. (Kennedy, Duncan. 2014:16). Explica que la rama del derecho público, ubicada como de centroizquierda, engloba el derecho constitucional, el tributario, el penal, distintas disciplinas regulatorias y el derecho administrativo. (Ob. Cit. 2014:18)

En esta clave plantea que las reglas de los enfoques políticos no son neutrales bajo ningún aspecto y que la orientación de las políticas no opera como alternativa al plan de estudio clásico de doctrina. Se pregunta ¿para qué sirven estas reglas? ¿A qué propósito responden? Y sostiene que si comenzamos a cuestionarnos llegaremos a la conclusión que de que muchas de ellas no son útiles, ni siquiera buenas como se las piensa. (Ob. Cit:25)

Si analizamos la rama privada del derecho, contratos, propiedad, responsabilidad civil, podemos ver que han dejado del otro lado al derecho municipal, el de bienestar, medioambiental, laboral, del consumidor entre otros. Estos han sido desplazados al derecho público. Entonces creer que la propiedad privada nos regula y distingue qué rama es cada una, pública o privada, nos hace reproducir reglas de un sistema que se basa estrictamente en ella, con instituciones y lógicas propias del capitalismo y hasta lo justifican como racional, enseñando primordialmente y en mayor cantidad este derecho privado que no es otro que el legitimante del sistema capitalista, el resto, lo público hay que enseñarlo para poder responder y asegurar la propiedad privada. (Ob. Cit: 29).

Kennedy (2014) sostiene entonces, que no hay que verlo como centro izquierda versus centro derecha, sino que hay que entenderlo como núcleo y periferia, donde el núcleo es duro, estanco, rígido, mientras que la periferia es blanda. El núcleo es lo jurídico y la periferia lo político. El núcleo sería la realidad, la manera en que ocurren los hechos, y la periferia es el ideal, el modo de cómo nos gustaría que sucedan las cosas. De alguna manera el núcleo es nuestro ser real y la periferia nuestro ideal, nuestro ser ético. (Kennedy. 2014) también explica que uno de los mensajes de los planes de estudio de las facultades de derecho ha sido una enseñanza que afirma que lo único que podemos esperar del sistema jurídico son reformas diminutas, "estrechas, pequeñas y cosméticas". Así sostiene que tradicionalmente se enseña que el sistema tiene muchísimo sentido y que es muy difícil imaginar que pueda ser distinto de lo que es.

"Las cosas que conocemos y aprendemos en la facultad de derecho refuerzan la tendencia de las personas normales de clase media a ser bastante ignorantes, a no entrar en contacto con las realidades más brutales del funcionamiento de nuestro sistema... el sistema educativo produce esta clase jurídica ultra poderosa que posee una perspectiva social bastante estrecha sobre cuáles serán las consecuencias del poder que va a ejercer." (Ob. Cit. 2014:93).

Como ha escrito de Sousa Santos, el campo económico ha sabido anteponerse al plano político, marcando así el tablero de juego, la agenda de necesidades (de Sousa Santos, B. 2001). Es esta realidad a la que el Derecho vigente debe saber responder en la consciencia que, como aparato de poder, el Derecho se estructura y desestructura para responder a las demandas del mercado. (de Sousa Santos, B. 1998). No puede prescindirse pues que la función y carácter público de la abogacía no atienda y entienda su centralidad especialmente en tiempos de Globalización como acertadamente señala Gonzales Mantilla (2011).

Si entendemos como políticas públicas al resultado de interacciones entre varios actores que intentan influenciar un proceso político, favoreciéndose a sí mismos. Esta definición que nos da Klijn, nos hace reflexionar en una cita a Lindlom, sobre un enfoque de racionalidad limitada, hacia un enfoque de proceso, su resultado puede surgir de la toma de decisiones de cada actor que busca su solución a su problema. (Klijn. 1998: 7-8). Citando a Scharpf, Klijn argumenta que es inevitable el resultado de la interacción entre actores que se encuentran separados, con intereses diferentes, metas y estrategias a contramano, para esto es primordial orientar lo político en una red interorganizacional. (Ob. Cit: 10).

Dicho esto, Cunill nos muestra que se está llegando a un consenso en cuanto a repensar políticas públicas en general y políticas sociales en particular, ambas como obligación del Estado para dar cumplimiento efectivo de derechos. (Cunill. 2010:1) siendo este el centro del planteo.

Citando a las Naciones Unidas, la autora, sostiene que las normas y los valores moldean a las políticas y a las instituciones, con lo cual, el enfoque de derechos, sobre todo de derechos humanos, puede vislumbrar y nutrir políticas de empoderamiento social. (Ob. Cit.).

El conocer los derechos, pero más aún el enriquecernos con la enseñanza de buenas prácticas en derecho, debería dejar de ser una obligación de índole legal, para ser una obligación moral.

Abramovich y Pautassi, citados por Cunill, argumentan que en la actualidad se han logrado consensos, pero no prácticas ni estrategias que coordinen el marco de derechos con la aplicación de políticas. Como consecuencia puede traer grandes implicancias en el modelo de institucionalidad pública que se pretende llevar a cabo para implementar políticas con enfoque de derechos. Sumando a esta idea, los mencionados autores, sugieren tener cuidado con quienes usan el concepto de enfoque de derechos en forma parcial, porque esto vacía el significado del mismo y promueve nuevas formas de institucionalizar, con lo cual la garantía de derechos pasa a otro plano (Ob. Cit: 2,3).

Nuevamente cabe preguntarnos que si hace poco se habla de un enfoque de derechos en las políticas que nos rigen, ¿qué operadores del derecho se deberían formar?

Siguiendo a Oscar Oszlak, podemos decir que las normas establecen principios para accionar. Estas acciones promueven instrumentos legítimos para llevar a cabo las burocracias con sus criterios. Estas burocracias, conllevan un producto que se corresponde con las demandas de la sociedad, pero son funcionales a los objetivos de la institucionalización. Dichos objetivos, son fines, ordenan prioridades, aprueban líneas y transmiten una serie de normativa para estructurar. El marco normativo, puede poseer patrones culturales, propio de la burocracia en la que se encuentre. (Oszlak. 2006: 10). Entonces, cómo podemos concebir respuestas a las demandas sociales con profesionales que durante su formación de grado repitieron sin análisis crítico, una gran cantidad de normativas nacionales, internacionales, provinciales, municipales, entre otras.

Las normas no solo regulan a los individuos, sino que también determinan cómo se estructuran las burocracias para lograr los fines institucionales, es lo que llama Buropatología, que no es más que mover objetivos, cambiarlos, porque los comportamientos modifican normas, si esto se repite varias veces, se modifican estructuras a causa de los comportamientos. (Oszlak. 2006: 13).

Este poder legitimador de la norma es el que la sociedad ha sabido otorgar para resolver sus conflictos, para regularse. Construir legitimidad en la autoridad es la clave para resolver conflictos en una Democracia. Dicha legitimidad es fácil de destruir y muy difícil de construir señala Martin Böhmer, sosteniendo que es el Estado el que tiene la obligación a la claridad para construir legitimidad de la autoridad que emite la ley. Esta postura busca que la sociedad vaya a la ley y no a las armas, por ejemplo. A ello lo denomina como

Legitimidad. (Böhmer. 2016)

Las burocracias que manipulan sus políticas públicas operan con las instituciones que funcionan como filtros culturales con parámetros de discursos como fuente de poder institucionalizado. (Panizza. 2002). Esta parece ser la respuesta a porqué se enseña un derecho tan sesgado, tan dividido y esquematizado, sin ser pensado como una construcción social, porque de lo contrario se cuestionaría la institución y no serviría a los fines de la burocracia. Si abogar es una cuestión pública, La idea de servicio jurídico que mencionan los códigos, está íntimamente ligada a la concepción servicio, es decir, para que sea público, tiene que ser accesible públicamente.

Consideraciones finales

El presente trabajo buscó analizar desde un enfoque de derechos en las políticas públicas, teniendo en cuenta la presencia y rol protagónico de la institucionalidad pública, la enseñanza del derecho en las carreras de abogacía.

Es de suma importancia plantear en los planes de estudio de las carreras de Abogacía, los enfoques interdisciplinarios, debido a que, como sostiene Kennedy, la historia de estos enfoques versó en evidenciar que la práctica del derecho es diferente a la teoría. Es el derecho en la práctica, versus el derecho en la teoría. Esta lógica implicaba que una vez demostrado que el mundo “real” no coincidía con la doctrina jurídica existente, había que llevar a cabo un estudio para ver qué programa de reforma era conveniente. Entonces, recién en esa etapa se acudía a las demás ciencias sociales para justificar y explicar cuál era el programa a aplicar. (Kennedy, Duncan. 2014:106).

Nino habla de 3 comportamientos, el finalista que busca llegar a una conclusión general para la sociedad, pero sin acatar la norma. El comportamiento formalista, que no es otro que encontrándose frente a la norma, no tiene en cuenta sus fines, hace que su proceder se oriente distinto al buscado, propio de procedimientos burocráticos en terminología weberiana y el comportamiento aprovechador, “chicanero” denomina el jurista, que significa el sacar ventaja de las normas en beneficio propio. Entonces, podríamos plantear que cualquiera de estos tres comportamientos genera anomia y que entendiendo, en razón kantiana, la moral es autónoma y se exterioriza con el acatamiento o no de principios, en este caso de normas, que serán aceptadas si generan logros, cambios positivos, no por imposición autoritaria. (Nino, Carlos S. 1992).

Pudimos ver que la reproducción memorística es la fuente de los abogados que egresan de las universidades en nuestro país. Podemos reflexionar sobre las áreas de vacancia en la formación, llámese argumentación, oralidad, mediación, prácticas que funcionen no como respuesta a la institución, sino, a la sociedad, para que como se dijo en el comienzo, se cumpla la premisa constitucional del abogar por los intereses de la sociedad.

Una reflexión que nos trae Böhmer es que actualmente, los profesores de derecho son abogados, jueces, fiscales, defensores que en su tiempo libre dan clases. Que fueron formados por la clásica concepción de que el egresado es quien mayor repite la norma memorísticamente, en vez de quien puede articularla con un conflicto social. En misma línea alega que se necesitan profesores full time de derecho, como también operadores del derecho a tiempo completo. (Böhmer. 2016).

La teoría desarrollada por el jurista Carlos Santiago Nino plantea problemas, preguntas y muestra que ya hace tiempo que se critica la manera de enseñar el derecho, que no es otra que la misma o similar a la de hace 200 años

“lo que llamamos “universidad” en nuestro país ha perdido las características que distinguen a ese tipo de instituciones en el mundo civilizado: enseñanza interrelacionada con tareas de investigación, dedicación exclusiva a la docencia y a la investigación por académicos profesionales (y no por profesionales que hacen de la docencia una tarea amateur u honorífica), dedicación intensa a su entrenamiento por parte de los estudiantes, deliberación crítica y no memorización repetitiva como método de aprendizaje, las bibliotecas y laboratorios como centros de la vida universitaria. (...)”. (Nino, Carlos S. 1993) Podríamos decir que inclusive para la institución de la burocracia, si solo concebimos repetidores de normas con una enseñanza de hace varias décadas, no servirían ni para la burocracia, y tampoco para dar respuesta a las necesidades sociales.

Gonzalo Sozzo explica que el labor del arquitecto institucional es problemático mientras que las facultades de derecho primen a los perfiles más vinculados con lo que se suele conocer como “práctica profesional” “la profesión”, dando por hecho que lo natural, lo cotidiano es ejercer la profesión liberal. En esta línea sostiene que se necesita una teorización social y que para ello hay que aprender de ciencias como la sociología, la antropología, y demás. (Sozzo. 2016:240). Entonces el perfil del estudiante de derecho sería el que comenzó su carrera de Abogacía admirando la profesión liberal como una herramienta para un progreso de status social. Encuentran en las carreras de abogacía una formación que abarcaría diferentes ciencias sociales o humanidades ante su duda de ¿qué estudiar? Sostiene que muchos de los mejores estudiantes eligen otra carrera o toman alternativas paralelas a su rol de estudiantes, como el militar en política, trabajar en ONG´s. Cuando ya egresan son varios los casos que se tratan de diferenciar al resto velando por luchas nobles, que consideren justas, investigación en el campo académico. (Sozzo. 2016:240).

En misma clave Fucito (2002) marca como primordial que el estudiante de derecho aprenda a relacionarse con personas, no con códigos y cuerpos normativos. Debe poner en práctica herramientas sociales, además de las normativas. Siguiendo esta idea explica que la educación jurídica está dirigida hacia el juicio, el proceso litigioso, entonces el estudiante aprende eso, a litigar, no a componer, ni a conciliar el conflicto social que surgió. (Fucito, Felipe. 2002).

La idea central para reformar un plan de estudio, alega, debe ser “sustituir el espacio temporal dedicado al aprendizaje del orden sistémico y la enciclopedia jurídica por mayor espacio temporal para abordar los grandes conflictos y problemas sociales contemporáneos.” (Ob. Cit.)

Otra de sus críticas es hacia la concepción de que un buen abogado o juez es aquel que conoce mejor la ley, sostiene la importancia de la cultura general y que lo jurídico no debiera ser excluyente a ello, ya que estos conocimientos culturales permitirían entender mejor la pertenencia del derecho a la sociedad y así resolver conflictos humanos. Entonces dice que “...para el jurista típico, sancionar una norma tiene el mágico efecto de cambiar el mundo, cuando la evidencia muestra que muchas veces ni lo toca” y en esta clave cita a Colmo alegando que la creencia en todo un sistema normativo, concreto,

prolijo y que anticipe posibles conflictos, va a modificar por arte de magia la realidad, entonces la ley actúa como propuesta de ajuste para la sociedad en general. Lo que sucedería con los planes de estudio es que, así como se trata de modificar legislaciones que resultan novedosas, pero que no se cumplen, es posible que suceda lo mismo con las reformas a los planes. Parece acertar cuando afirma que las reformas deberían considerar al interés del estudiante (sea el status social, la vocación u otro motivo), las ideologías o limitaciones de los profesores (relativamente impermeables a las modificaciones de los planes de estudios), el presupuesto educativo y los sueldos docentes. (Fucito, F. 2002: 43y44).

También crítica al sector interno del aula, señalando que no hay preguntas ni respuestas polémicas, sino que se transmiten contenidos, el escuchar y recordar. Analizar, discernir y cuestionar es lo que debería existir. (Ob. Cit.) Tomando a Klijn, en cuanto a recursos como los mencionados supra, el concepto de redes públicas es conocido como “complejo de organizaciones conectadas a las demás a través de dependencias de recursos y distinguidas de las otras rupturas en las estructuras de dependencia de recursos”, sumado a este concepto, trae le de redes de políticas públicas: “patrones mas o menos estables de relaciones sociales entre actors interdependientes, que toman forma en torno a problemas y/o programas políticos”. Estas redes tienen interdependencia de actors, diversidad de actores con metas propias y con una naturaleza de relación duradera por varios años. (Klijn. 1998: 33 – 35). Un profesional del derecho que no este preparado para actuar en redes, articulando, es un profesional en repetir normas, no en articularlas con prácticas sociales.

La Globalización, la tecnología, la lógica de mercado, son realidades que deberán afrontar los operadores del derecho. Estas son las razones que requieren respuestas y que permitirán reflexionar sobre el rol del derecho en la sociedad.

Quien egrese de la carrera de Abogacía en Argentina, podrá trabajar en la administración pública, sumariando, resolviendo, litigando, sea individualmente o en representación desde su estudio jurídico, desde ONGs, empresas nacionales o multinacionales, cooperativas, etc. Investigar, dar clases, formarse académicamente, asesorar legalmente en cualquier aspecto. Es larga e innumerable la cantidad de trabajos y roles que los abogados parecerían ser idóneos desde el momento mismo en el que terminan su carrera. Cabe preguntarnos, si se enseña desde el puro y exclusivo formalismo jurídico que es estanco, codificado y memorable, ¿Cómo podrá adaptarse a tal variabilidad laboral?

Tomando nuevamente a Fucito, con la mera modificación de leyes, inclusive de la Constitución, lograremos poco si la sociedad no está dispuesta a comprometerse con lo que llaman “derecho”; debido a que en buena medida “el derecho es lo que la sociedad quiere que sea”. (Fucito, Felipe. 2002:23)

El jurista mencionado realiza dos críticas que considero primordiales, por un lado sostiene que dividir al derecho en ramas ocasiona una opaca vista de la unidad de ordenamiento jurídico que necesitamos comprender para dar respuesta a los problemas cotidianos, con lo cual la enseñanza debe tomar esa unidad desde el modelo de dividir las asignaturas, una buena manera es a través de casos que las evidencien. (Ob. Cit.)

La otra crítica es que toda la enseñanza jurídica está dirigida al juicio, al litigio, con lo cual el alumno, aun inconscientemente aprende a litigar, pero no a conciliar ni a recomponer la ruptura ocasionada por el conflicto social. Entonces el estudiante debe aprender a relacionarse con personas, no con códigos y normativa. Debe ser un experto en la relación social utilizando herramientas sociales a parte de las normativas. (Ob. Cit.)

Retomando a Klijn, los sistemas institucionalizados, se destacan por vínculos estables de organizaciones que intercambian recursos constantemente, ejemplo Universidad – gobierno. Entonces entender el contexto institucional es primordial, ya que si pensamos desde una red de políticas públicas, los acuerdos entre actores son necesarios para los procesos políticos, las demandas sociales. (Klijn. 1998).

Volviendo a tomar el concepto de Ciudadanía Social que desarrolla Cunill, que implica la adquisición y ejercicio de derechos de índole social, (Cunill. 2010: 1) no nos deja de asombrar el poco tiempo que menciona sobre enfocar políticas desde los derechos que modelan, normativizan a la sociedad. Por lo tanto, si hace poco se habla de un enfoque de derechos en las políticas que nos atraviesan como sociedad, ¿qué operadores del derecho se deberían formar?

Si lo único que logramos es replicar enseñanzas o cuerpos normativos que sean ajenos a la realidad o que respondan solamente a las burocracias y sus instituciones, las necesidades de la sociedad y el medio que nos rodea, quedará inmerso en falsas morales individuales. ¿Es lo que deseamos contribuir a este ejercicio colectivo?

Bibliografía

- Böhmer, Martín. La Enseñanza del Derecho y el Ejercicio de la Abogacía. 1999
- Böhmer, M. (2016). Pensar la enseñanza del Derecho y de los derechos. Tercer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho. Ciudad Autónoma de Bs.As.: Revista Academia y la Universidad de Buenos Aires.
- Boaventura de Sousa Santos. Derecho y Democracia: La Reforma Global de la Justicia. El Caleidoscopio de las Justicias en Colombia. Bogotá: Colciencias – Ediciones Uniandes. Universidad Nacional de Colombia. Siglo del Hombre Editores. 2001
- Boaventura de Sousa Santos. La Globalización del Derecho. Los nuevos caminos de la regulación y la emancipación. Santafé de Bogotá. 1998
- Cunill Grau, Nuria. Las Políticas con enfoque de derechos y su incidencia en la institucionalidad pública. Revista CLAD Reforma y Democracia. N°46. Caracas. 2010

- Faría, José Eduardo. El poder judicial frente a los conflictos colectivos, en Desde Otra Mirada. Cristian Courtis Comp. Ed. Eudeba. 2da edición. 2009 {2001}.
- Fucito, Felipe. La Crisis Del Derecho En La Argentina Y Sus Antecedentes Literarios. Buenos Aires. Ed. Eudeba. 2010
- Fucito, Felipe. Podrá Cambiar La Justicia En La Argentina?. Buenos Aires. Ed. Fondo de Cultura Económica. 2001
- González Mantilla, Gorki. Enseñanza del derecho y cultura legal en tiempos de globalización. Revista de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. 2011
- Kennedy, Duncan. La enseñanza del derecho como forma de acción política. 1era edición. 1era reimpresión. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores. Traducción de Arijón, Teresa Beatriz. 2014.
- Klijn, E. H. Redes de Políticas Públicas: Una Visión General. Traducido por Mariángela Petrizzo. Sage Publications. 1998.
- Nino, Carlos Santiago. Un País al Margen de la Ley. Emecé. Buenos Aires. 1992.
- Nissen, Ricardo. Curso de Derecho Societario. Hamurabi. Buenos Aires. 2015.
- Oszlak, Oscar. Burocracia Estatal: Política y Políticas Públicas. POST Data Revista de Reflexión y Análisis Político. Vol XI. Buenos Aires. 2006.
- Panizza, Francisco. Discurso e Instituciones en la Reforma de la Administración Pública Uruguaya. Revista Uruguaya de Ciencia Política. Montevideo. 2002.
- Sozzo, Gonzalo. Hacer Derecho: reconstrucciones acerca de la relación derecho/ciencias sociales en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral. Coordinado por Pablo Salomon; dirigido por Gonzalo Sozzo. 1era ed. Santa Fé. Ediciones UNL. 2016.

ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE DEL DERECHO: SIN REPETIR Y SIN SOPLAR

María Agustina Ragusa ¹

Resumen

Las variables que inciden en la reproducción de esquemas tradicionales educativos son múltiples, y aunque no sea posible determinar todas ellas, se intentarán abordar algunas. Mientras estas prácticas subsisten, ante un fenómeno jurídico cada vez más complejo, se empiezan a esbozar estrategias orientadas a lograr la inserción laboral de los futuros profesionales, ante las demandas actuales de la sociedad respecto de los perfiles profesionales que puede asumir un abogado. Es allí donde se suele dar una de las mayores confusiones: el desplegar estrategias didácticas que se encuentran en consonancia con la formalidad de la que se tiñen muchas de las prácticas profesionales, y centrada allí la cuestión, se impide habilitar espacios de pensamiento crítico en torno a las complejidades del fenómeno jurídico. Por eso el juego es ofrecido como estrategia de aprendizaje, en pos de facilitar que se habilite el pensamiento crítico en torno al derecho, pues solo con ese alcance se lo puede concebir como herramienta novedosa.

Palabras claves: Aprendizaje- Juegos- Estrategia- Problematizar-Ideología-Subjetividades.

Introducción

Este trabajo pretende problematizar sobre las estrategias didácticas que los docentes deciden desplegar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera de visibilizar los mitos que existen en torno al aprendizaje de nuestra disciplina, las prácticas naturalizadas que se han construido y se reproducen en la actualidad y los planteos pedagógicos que aún hoy, con las transformaciones que en la sociedad y en particular en el campo educativo se han producido, no son objeto de discusión profunda.

Sin embargo, también es necesario acercar nuevas propuestas didácticas, las cuales intenten facilitar a los educandos su trayectoria en la universidad ante un nuevo contexto social y cultural. No solo el escenario del ejercicio profesional se encuentra en constante cambio, sino además la diversidad de complejidades que la propia comunidad educativa atraviesa durante el mentado proceso educativo.

No obstante, identificar algunos de los cambios a los que se alude en el párrafo anterior, no resulta suficiente para desistir de la concepción pedagógica, en cuanto posición política que el docente asume al momento de intervenir² en el proceso educativo³. Es por esto que, previo a analizar las prácticas didácticas del docente, es necesario asumir una posición crítica y reflexiva ante la pregunta ¿para qué?, ya que, de lo contrario, soslayar esto implicaría que una práctica aún novedosa, facilite la reproducción de una concepción pedagógica distinta a la que se pretende asumir ante los educandos.

Por lo dicho hasta aquí es que, en primer lugar, se intentará reflexionar desde las concepciones o posicionamientos pedagógicos que asumimos ante los educandos, para luego analizar las posibles variables que intervienen en su reproducción hasta el día de hoy, lo que permitirá indagar sobre el posicionamiento político deseado en el contexto socio cultural actual y, de esta manera, analizar estrategias didácticas que se correspondan con aquella posición pedagógica previamente asumida.

Para qué enseñamos derecho.

·¿De dónde venimos?

Se trata de un interrogante cuya respuesta requiere un posicionamiento crítico de nuestra tarea como docentes. Si bien las respuestas podrían variar, lo cierto es que del análisis de lo que sucede hoy en los entornos educativos de enseñanza-aprendizaje del derecho, se puede observar, cómo continúa reproduciéndose una concepción bancaria de la educación, cuya

1- Adscripta a Introducción al Derecho, Cátedra II, Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, UNLP magustinaragusa@gmail.com

2-(...) "La intervención es un fenómeno más complejo de lo que pudiera parecer, dicha noción está cobijada o arropada por una serie de decisiones que toma el sujeto que la realiza. Cada sujeto educativo decide desde sí mismo desde sus capacidades y posibilidades como acotaba Eduardo Remedí, "las acciones y decisiones son tomadas por el sujeto desde sí mismo". Existe también una parte previa que media o que regula a toda intervención entendida ésta como un escenario de acción para el cambio, la mejora o para actuar sobre un segmento de la realidad socio-educativa en cuestión.

Dicho espacio previo tiene que ver con tres atributos:

a) Con la intención educativa de lo que se pretende lograr al intervenir. Qué se hace y que se pretende lograr con eso.

b) Con la necesidad a la que responde toda acción por ejecutarse. ¿A qué responde esta acción o este conjunto de acciones?

c) Al conocimiento de los sujetos y su ámbito a quien va dirigida la intervención. ¿Qué papel juegan, en dónde se define su participación y cuál es el beneficio de lo que arrojará la intervención por realizarse? (...)” Pérez Reinoso, 2017: 1.

3- "Un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o un término de una reafirmación más fundamentada (...)” Buenfil Burgos, 1993: 20.

naturaleza es narrativa, disertoria y donde el educador aparece como agente indiscutible. Su tarea es “llenar” a los educandos de contenidos, que no son más que una porción de la realidad, desvinculándose del contexto en el que adquieren sentido. Por su parte, los educandos solo oyen, memorizan mecánicamente la sonoridad de la palabra, proveniente de quien dona su saber y lo repiten sin percibir su significado, puesto que el educando “ignorante” es un mero objeto archivador de información. Venimos de docentes tradicionales que dictan artículos de leyes para que los alumnos tomen apuntes y reciten de memoria en los exámenes. La educación bancaria –dice Freire (1968)- necesariamente supone sujetos pacientes, receptivos, oyentes, es decir, como objetos recipientes.

Es así que, como sostiene Buenfil Burgos (1993), en esta concepción, un sujeto de educación se constituye pasivamente por la acción de un sujeto educador que se constituye activamente.

Este posicionamiento educativo, impide que el educando ejercite una conciencia crítica que posibilite que el mismo, en cuanto sujeto, asuma un rol activo como transformador de la realidad y, justamente adelante, que esa conciencia es la que considero deseable ejercitar en los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje del derecho.

·Hacia el camino deseado: una educación problematizadora

Una educación problematizadora da existencia a la comunicación desde el diálogo, no ya considerando al educando como ser-objeto a ser llenado por contenidos, sino como cuerpo consciente activo en el proceso educativo, que reflexiona, por lo que se rompe con el esquema tradicional verticalista para transitar uno horizontal, en donde el educador ya no es solo el que educa, sino que también es educado a través del diálogo con el educando. Esta construcción significa que el conocimiento no es algo estático si no que se va moldeando y elaborando constantemente con el trabajo diario tanto de los educadores como de los educandos. En este sentido, como educadores debemos preguntarnos en qué modo o hasta qué punto nuestra práctica cotidiana nos da el espacio necesario para colaborar con esta idea de creación del conocimiento y hasta qué punto consideramos que el mismo ya ha sido creado y nosotros sólo debemos limitarnos a reproducirlo año tras año en el aula. Una de las frases más famosas de Freire (1999), nos dice que “Estudiar no es un acto de consumir ideas, si no de crearlas y re-crearlas”. Esa creación y re-creación supone el reconocimiento del espacio y del tiempo histórico en los que la educación se desarrolla. Tanto la cultura como la sociedad que la genera son entes cambiantes en permanente evolución y por eso la educación problematizadora busca evitar cualquier forma de educación que sea rutinaria, repetitiva y estática.

Otro de los rasgos de la educación liberadora, es su condición de subjetividad. Esto supone el dejar de lado cualquier idea objetividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque la realidad no es unívoca, el espacio y el tiempo en que un grupo o una comunidad existen son conflictivos y hay en ellos un sinfín de subjetividades que no pueden ni deben ser reducidos a abstracciones metodológicas o teóricas. Pero si decimos que esta concepción educativa es un fenómeno que reconoce lo subjetivo, debemos entonces reflexionar sobre el tipo de sujeto que esta educación busca suscitar. La educación es subjetiva porque tiende a la liberación del sujeto, pero no es individualista, porque no busca la competencia con los otros sino que entiende al mismo como un actor dentro de un colectivo mayor al que pertenece. Hablamos aquí de un sujeto creador, capacitado para aprender pero también para generar, para modificar la realidad que lo rodea, con condicionamientos históricos y culturales que lo definen, que lo hacen único y que lo enfrentan a otros sujetos únicos. Una educación que no permite al sujeto transformarse a sí mismo y que lo inserta en etiquetas o clasificaciones, difícilmente le permita comprender que la realidad también puede ser transformada. Retomando la idea que sostiene Buenfil Burgos, (1993), se trata de pensar las prácticas en términos de la constitución de un sujeto múltiple, complejo, diferencial, en el cual se articulen polos de identidad de diversa índole: democráticos, antiautoritarios, no sexista, antirracistas, antibélicos, antinucleares, ecologistas, etcétera.

En consonancia con lo hasta aquí dicho, se resalta el acto de interpelar constantemente a aquel a quien se quiere hacer llegar la educación para convertir ese espacio de trabajo en un espacio conjunto, de ida y vuelta, de participación, de sujetos activos, muy a diferencia de lo que suele suceder en la educación tradicional, en la cual el educador se acostumbra a ver en los educandos seres pasivos que responden de manera automatizada y estática a preguntas que son formuladas también de manera estática y automatizada, pues muchas veces el profesor suele realizar preguntas que el propio educando no se ha hecho previamente.

La resistencia al cambio de aquello que “funciona” (¿Funciona?)

El peso de la ideología debe tratarse aquí, puesto que esta cuestión ha sido y es batalla permanente en la actividad del docente. Los que “enseñan”⁴ el Derecho como si fuera una mera técnica –postura repetida por los conservadores hasta el cansancio– solo son formalistas pero solo cuando les conviene. Si la letra de la ley coincide con su postura ideológica -lo cual ocurre en la mayoría de los casos-se encargan de recitarla repetidamente como una verdad inobjetable, sin habilitar espacio alguno de reflexión, pero si no es así, también se ponen a citar valores. Hacer esa afirmación es epistémica, sociológica y

4-(...) Debemos mutar la idea general de ver a la universidad como una “Institución de Enseñanza” para comenzar a verla como una “Institución de Aprendizaje”. Lo que parece un juego de palabras, no lo es. En el primer caso el centro o eje del proceso educativo es exclusivamente el docente, en el segundo el protagonista es el estudiante (...). Lazzatti, 2016: 4

política. El campo del Derecho es el campo de la legitimación del poder. Un análisis histórico permite sostener que la relación entre poder y derecho es íntima. Alguien es órgano, alguien es autoridad, porque la norma del sistema vigente así lo dice. La idea de la imposibilidad de la neutralidad aquí se afirma ya que en cada pequeño entresijo de la vida del Derecho no hay un modo de pensar, una valoración, una percepción de la realidad, una concepción del mundo que no esté influenciada por la constitución del sujeto como sujeto ideológico.

En este sentido, una educación conservadora suele utilizar como estratégica la exposición magistral, la cual se enfoca en explicar los contenidos de las normas jurídicas, reduce de esta manera el derecho a norma jurídica y desconoce al educando en tanto ser histórico, sin habilitar espacios de diálogo que posibiliten la reflexión o crítica del derecho, predominando la idea de que basta ese conocimiento para emprender la tarea del docente.

Lo expuesto considero, se vincula íntimamente con conceptos tales como resultados, eficacia, eficiencia, etc., muchos de ellos tomados del ámbito laboral o empresarial. Desde esta perspectiva, se asienta la mirada en el “producto final”, que cosifica al educando, y de ahí la importancia en los resultados.

Es claro que, si hablamos de sujetos críticos, que puedan sentirse capaces de transformarse a sí mismos y también a la realidad, que sean solidarios y que conciban lo que es verdaderamente construir colectivamente, a una de las principales ideas a las que se opondrá la educación problematizadora, es a la de éxito o fracaso en términos de resultados. La educación no debería ser entendida como un resultado, como un número en una lista o como un promedio si no como un proceso que puede variar en tiempo y que puede concretarse en diversos logros. El error no es entendido como un problema si no como un lugar desde donde tomar impulso para que surjan nuevas inquietudes o nuevas ideas. Una parte importante de la construcción del conocimiento es el desarrollo en el educando de un adecuado nivel de autoestima y de confianzas elementos que en muchos casos para la educación tradicional no poseen relevancia porque los tiempos disponibles suponen el uso de técnicas generalizadas que no tienen en cuenta la individualidad de cada sujeto si no que absorben esas particularidades dejando al individuo transformado en un objeto recitador o repetidor. Aquel educando que no entre en esa categoría pasa a caer fuera de los límites del éxito y su devenir en su trayectoria educativa se convierte en muchos casos en una penosa existencia.

En consonancia con lo manifestado, existe una preocupación en la facultad de derecho, por preparar a los educandos para las demandas del mundo laboral actual y, es por eso que se hace hincapié en una formación práctica adecuada a la competencia propia del mercado laboral, sin embargo no se advierte sobre las consecuencias de contribuir a la formación de sujetos pasivos que no se planteen la posibilidad de transformar la realidad, y es por eso que se suele escindir la práctica de la teoría, sin embargo resulta fundamental considerar a la acción y a la reflexión como una unidad que no debe ser dicotomizada. También se abandona el estudio interdisciplinario, aunque para el aprendizaje del derecho resulte necesario situarse en la historia, en la economía, en la sociología, etc.”. Un ejemplo que propone Hevia, (2017) resume esta idea: Entender el problema de los holdouts –se tome la posición que se tome– no es solo saber Derecho, sino saber que el problema de la deuda en Argentina tiene un origen en la historia, con cuestiones económicas a resolver, por ejemplo, y sostiene que hay que pensar en un Derecho con conocimiento teórico, pero más aún con conocimiento práctico e interdisciplinario. Habilitar sólo el espacio educativo para conocer el mero contenido las normas, aunque se modifiquen con el tiempo, funciona en la medida en que cumple con su finalidad performativa⁶.

Los juegos como estrategia en la enseñanza del derecho

Las estrategias han sido consideradas como los medios a través de los cuales llevar un poco de orden, racionalidad y claridad (inclusive en términos de “conciencia crítica”) a las prácticas socioculturales confusas, desordenadas, irracionales en cuanto más ligadas a la sensibilidad que al entendimiento. En este sentido, cuando producimos acciones estratégicas se requiere conocer al destinatario de esa acción estratégica, a nuestro interlocutor. Necesitamos conocer y reconocer sus prácticas socioculturales.

Por lo dicho es que conocer al otro, al interlocutor, a su universo vocabular o temático⁷, es también conocer su campo de significación. El campo de significación del otro, al que necesito escuchar para que mi material sea significativo para él (y así lograr un aprendizaje significativo), está entonces compuesto por dos dimensiones: la dimensión de los saberes y prácticas previas del educando y la dimensión de los lenguajes y códigos propios del educando. Sin embargo, con esto solo no basta ya que es necesario un reconocimiento del universo vocabular, lo que implica un involucramiento del y con el otro, al que le concedemos cierta “igualdad de honor” para jugar con nosotros este juego.

5- (...) La confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro (...). Es una actitud que concierne el 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 (...). Simmel, ha mostrado que la confianza se producía, sobre todo en las sociedades modernas, cuando hay algo del orden desconocido en el futuro, es decir cuando no estamos en la continuación de un pasado tradicional. Cuando una sociedad se da a sí misma un futuro, cuando los miembros de esa sociedad se ven obligados a entrar en relación con otros miembros más alejados, es absolutamente imprescindible recurrir a la confianza (...)” Cornú, 1999: 1-3.

6- “Austin, llama enunciado performativo al que no se limita a describir un hecho sino que por el mismo hecho de ser expresado realiza el hecho, es por eso que el discurso performativo es aquel que produce lo que dice describir, en este caso, la estructura de poder”. Langshaw Austin, 1962.

7- “Para Freire, el “universo vocabular” es el conjunto de palabras o el lenguaje con que los sujetos interpretan el mundo. Mientras que el “universo temático” contiene los temas y problemas que son más significativos para los educandos, y que tienen relación con los temas preponderantes en una época”. Huergo, 2003: 2.

Además, no debemos soslayar la prealimentación, la cual está encaminada a captar las ideas, percepciones, experiencias que, sobre la asignatura o tema a ser tratado tiene, si no la totalidad de los futuros estudiantes, al menos un conjunto representativo de ellos. Cuando a través de esta prealimentación, el equipo docente considera la realidad de los potenciales educandos, la forma de presentar los contenidos y el tratamiento del tema se modifican sustancialmente. Se descubre que hay en los destinatarios otras prácticas que es necesario incorporar y valorar, así como otras percepciones y otras preguntas -e incluso otros vacíos- a las que es preciso atender. Y, como fruto, se obtienen materiales en los que el educando se reconoce y se siente presente; textos comunicativos, que conversan con el estudiante y con los que él, a su vez, puede entrar en diálogo»

En este orden de ideas ya expuestas, es necesario adentrarnos en el juego como una de las posibles estrategias de aprendizaje del derecho

Si bien es cierto que se ha relacionado a los juegos, a la lúdica y sus entornos, así como a las emociones que producen, con la etapa de la infancia y se han puesto ciertas barreras que han estigmatizado a los juegos en relación a su aplicación en ámbitos profesionales, ello toda vez que para muchos el jugar está ligado al ocio o equivale a perder el tiempo, también es cierto que las actividades lúdicas, deben estar presentes inclusive en la edad adulta y pueden ser muy constructivas si se considera que los seres humanos nos mantenemos en un continuo proceso de aprendizaje desde que nacemos y mientras tenemos vida.

La resistencia que se opone a las prácticas lúdicas en adultos en ámbitos educativos superiores, como la Universidad, encuentra asidero en la contraposición cultural del mundo del trabajo (hacia el que nos dirigimos al momento de iniciar la universidad) y el mundo del juego.

“Sir Ken Robinson sostiene que en el siglo XXI aún mantenemos una estructura educativa industrial. Comparto esta premisa. Nuestras aulas destilan este tipo de enseñanza industrialista que propone un aprendizaje estandarizado, sin hacer distinción alguna; a todos se les enseña de la misma forma y son obligados a procesar la información de igual modo. Desde el siglo XIX hasta la actualidad el sistema educativo sigue teniendo la impronta del modelo industrial productivista y estandarizado”. (Lazzatti, 2017:384)

Mientras la actividad laboral produce bienes y servicios y, por lo tanto, valora los resultados frente al proceso, en el juego el destino es incierto, no produce ni bienes ni servicios, y valora el proceso, ya que no hay un objetivo previamente esperado de rendimiento. Sin embargo, en la sociedad actual, los conocimientos se renuevan constantemente, por lo que el desarrollo de la creatividad ha de figurar como uno de los objetivos de la educación, pues educar de una forma integral, implica, por lo tanto, atender no sólo a los aspectos lógicos y racionales de la mente, sino también a la intuición y a la creatividad, a la fantasía y a lo irracional. Además, tomando los aportes de la creatividad del lenguaje a través de la metáfora y el símbolo, es posible habilitar una actitud lúdica que al mismo tiempo amplíe los márgenes de libertad en el aula y permita disfrutar aprendiendo con todos los sentidos. Con este tipo de actividades, se pueden descubrir conceptos, adquirir habilidades y recorrer un camino orientado por el docente, que va de lo emotivo a lo racional, del universo simbólico al referencial, de la fantasía a la realidad y del sentimiento al conocimiento. Se trata pues, de un proceso dinámico, habilitado por el juego, que propicia lo significativo de aquello que se aprende al combinar la participación, la colectividad, la comunicación, el entretenimiento, el trabajo cooperativo, el análisis, la reflexión y el uso positivo del tiempo, entre otras características favorables

El modelo de juego realmente funciona porque consigue motivar a los estudiantes, desarrollando un mayor compromiso de las personas, e incentivando el ánimo de superación.

Lo dicho hasta aquí se vincula con otra idea, la del placer y un elemento clave que tenemos que aceptar si queremos recuperar el placer es que cada uno de nosotros aprendemos de manera única, individual y diferente. La estandarización de los procesos de aprendizaje (los mismos libros, los mismos exámenes, los mismos muebles) están solo dirigidos a unos pocos, a esos pocos a los que premia el sistema porque se han adaptado de manera óptima a él. Pero el resto sufre, se aburre, se desespera y, evidentemente, no aprende. Solo cuando la diversidad sea atendida, y cuando entendamos que lo que como profesores enseñamos no es lo que nuestros estudiantes aprenden (y por eso aprenden) es cuando iremos en la dirección adecuada.

Sin embargo, el juego no es un fin en sí mismo, sino solo un medio facilitar el aprendizaje de los educandos desde el posicionamiento pedagógico del que se parte en este trabajo, esto es la formación de sujetos críticos que problematicen y transformen la realidad, pero no de cualquier manera, sino a través del disfrute y considerando las subjetividades y el universo vocabular al que se hizo referencia al iniciar este acápite.

8- (...)“En la ciencia moderna lo que le ocurre a la experiencia es que es objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida en experimento. La ciencia captura la experiencia y la construye, la elabora y la expone según su punto de vista, desde un punto de vista objetivo, con pretensiones de universalidad. Pero con eso elimina lo que la experiencia tiene de experiencia y que es, precisamente, la imposibilidad de objetivación y la imposibilidad de universalización. La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida. Por eso, en la ciencia tampoco hay lugar para la experiencia, por eso la ciencia también menosprecia la experiencia, por eso el lenguaje de la ciencia tampoco puede ser el lenguaje de la experiencia (...)Entonces, lo primero que hay que hacer (...) es dignificar la experiencia, reivindicar la experiencia, y eso supone dignificar y reivindicar todo aquello que tanto la filosofía como la ciencia tradicionalmente menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud”. Larrosa, 2003: 2 y 3.

Conclusiones

Problematizar acerca del qué y del cómo, resulta insuficiente si previamente no se pregunta sobre el para qué, por eso la importancia del posicionamiento pedagógico. Sin embargo, no se trata sino de preguntas recurrentes que atraviesan todo el proceso educativo. Esas mismas preguntas nos responden que si bien es cierto que no podemos predecir los cambios que sucederán en el futuro, la necesidad de facilitar un aprendizaje crítico de la realidad, cualquiera sea ésta, es el camino que nuestras prácticas deben seguir.

Si bien no existe una única estrategia didáctica universalmente aplicable cuando del proceso de enseñanza- aprendizaje se trata, se debe ir en su búsqueda, una búsqueda constante que permita repensar nuestro rol a diario y que deje atrás esquemas y prácticas que ya consideramos obsoletos.

Debemos recuperar el cuerpo en las aulas. No solo pensamos y aprendemos con la cabeza, el cuerpo tiene un papel decisivo en las experiencias de aprendizaje. Aprendemos más cuando estamos en movimiento que cuando estamos quietos. Tenemos que repensar los espacios, el mobiliario, las aulas al completo. Es necesario redistribuir y repensar físicamente las clases para abrirnos a nuevas oportunidades.

No obstante, si se arriba a una estrategia didáctica interesante, no debe ser utilizada en todas las prácticas que como docente se despliegue, sino que solo cuando cumpla con los objetivos deseados en el proceso educativo, por eso la insistencia sobre que el juego, en cuanto estratégica propuesta no es un fin en sí mismo sino solo un medio situacional que se crea y recrea.

Bibliografía

ALMICAR, María Julia y otros (2011) "Posibilidades metodológicas en la enseñanza del derecho", en: Revista Anales, La Plata, 41, 317-328.

BERNABEU, Natalia y GOLDSTEIN Andy (2008) "Creatividad y aprendizaje: El juego como herramienta pedagógica". Madrid: Narcea S.A.

BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (1993) "Análisis de discurso y educación" en: Documentos DIE, 26, México. Disponible en:

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/univpedagogica/especializaciones/seminario/materialesparadescargar/seminario4/bunfilburgosdiscursoyeducacin.pdf>. [Fecha de consulta 20/3/18].

CARLINO, Paula. (2005). "Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica". Buenos Aires: FCE.

CORNÚ, Laurence (1999), "La confianza en las relaciones pedagógicas" Construyendo un saber sobre el interior de la escuela de Buenos Aires: Novedades Educativas, Buenos Aires.

ACASO, María (2015). Disponible en: <http://www.mariaacaso.es/pedagogia-sexy-recuperemos-el-placer-como-el-eje-de-la-educacion/> [Fecha de consulta: 15 de marzo de 2018].

HUERGO, Jorge (2003), "El reconocimiento del universo vocabular y la prealimentación de las acciones estratégicas" en: Textos de la cátedra de Comunicación y Educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP), La Plata, disponible en: <http://comeduc.blogspot.com.ar/2006/03/jorge-huergo-el-reconocimiento-del.html> [Fecha de consulta: 13/3/18].

"Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales", en: Textos de la Cátedra de Comunicación y Educación La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP). Disponible en <http://comeduc.blogspot.com/2006/04/jorge-huergo-lo-que-articula-lo.html>. [Fecha de consulta: 13/3/18].

LARROSA, Jorge (2003) "Algunas notas sobre la experiencia y el lenguaje", en Conferencia: la experiencia y sus lenguajes. Barcelona, Departamento de Historia y Teoría de la Educación: Universidad de Barcelona

LAZZATTI, Pablo A. (2016) "El aprendizaje activo como puerta de entrada al universo Puma. El juego como clave de acceso" en: 1º Jornadas sobre las prácticas docentes en la universidad pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación, La Plata: UNLP.

(2017) "Jugarle a la cabeza: una apuesta al aprendizaje lúdico y las neurociencias en la enseñanza del Derecho" en Revista Anales, La Plata, III Número extraordinario, 359-395

LITWIN, Edith (2008) "el oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas". En El Oficio de Enseñar: Condiciones y contextos. Buenos Aires. Paidós. cap. 5, 89-116.

MEMBIBRE, Cecilia (2013) "La educación popular como práctica transformadora", en: Congreso Pedagógico Marianista (2º, agosto 30-31). Buenos Aires.

PÉREZ REINOSO, Miguel ángel (2017) "La importancia del concepto de intervención educativa", en: Revista Educarnos [on line], México. Disponible en: <https://revistaeducarnos.com/la-importancia-del-concepto-de-intervencion-educativa/>. [Fecha de consulta: 13/3/18].

PONCE HUERTAS, Catalina (2009) "El juego como recurso educativo", en: Revista digital Innovación y experiencias educativas [on line], Granada, N°19. Disponible en:

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_19/CATALINA_PONCE_HUERTASO2.pdf [Fecha de consulta: 15/3/18]. AUSTIN, J. L. (1962) "Cómo hacer cosas con palabras". Buenos Aires: Paidós.

PERSPECTIVAS CONTEMPORÁNEAS DE LA DIDÁCTICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS ESCENARIOS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO.

María Eugenia Torres Lastra¹

Introducción.

El presente trabajo parte de la perspectiva que considera valioso el replanteo de la acción docente y el debate focalizado en cuestiones relativas a la reconstrucción de la enseñanza del derecho habida cuenta su trascendencia en la conformación de la cultura legal de un país.² De modo que, iniciado el camino de la de-construcción éstas deberán necesariamente resultar significativas para habilitar caminos que acompañen y guíen el complejo proceso de construcción del aprendizaje.

El mismo se inscribe bajo una necesaria visión de la enseñanza que implique un “volver a mirar” las prácticas específicas a partir de un ensayo previo de articulación de la didáctica específica de la disciplina y el necesario entrecruzamiento con el marco de la didáctica generalista en virtud de las corrientes y debates contemporáneos.

Desde la mirada de la enseñanza del derecho en sentido amplio, se focaliza en la toma de conciencia de la tarea docente como modo de intervención y en la imperiosa necesidad de su resignificación como forma de contribución a la transformación social. Desde este propósito deviene imprescindible la implementación de un proceso dinámico de nuestras intervenciones profesionales que propicien la recuperación y la percepción del contexto inmediato próximo y global. Esta perspectiva, requiere visualizar la enseñanza en todas sus dimensiones procurando gestar un salto cualitativo que trascienda la acotada visión formalista, meramente técnica de saberes parcelados o disociados de la realidad de la que los sujetos forman parte.

Asimismo, adoptamos un posicionamiento que desarraigue las vallas del aislamiento disciplinar mediante la asistencia interdisciplinaria, o las miradas pluridisciplinarias o multidisciplinares y por sobre todo la creación y búsqueda de intersticios que permeen la enseñanza del derecho con las ciencias sociales propiciando el enriquecimiento de debates jurídicos sustantivos por sobre las cuestiones procedimentales o formales. Y por sobre todo, que eviten que la experiencia de aprendizaje para el docente y el alumno se agote de reproducción de los contenidos disciplinares.³

Desde un análisis introspectivo, puede visualizarse que la ausente o escasa formación docente de los profesionales a cargo de la enseñanza del derecho se ha sustituido en la práctica por rutinas y saberes prácticos provenientes del formalismo legal imperante que consuetudinariamente se han replicado

(GIMENO SACRISTÁN, 1988).⁴ Esta perspectiva simplificada del formalismo

proyectado como acto reflejo en la metodología de la enseñanza del derecho significó la legitimación de una práctica sin “textura social”.⁵

Desde la resignificación de la tarea traemos algunos de los aportes conceptuales de las corrientes actuales de la didáctica, que nos sirvan de enlaces ante el desafío que importantes circunstancias de la transición de un derecho regido por las aspiraciones de la codificación a una práctica más compleja.⁶

El aporte de las didácticas contemporáneas ofrecen un interesante marco conceptual para la transformación de la enseñanza del derecho en general y la resignificación de las prácticas en particular. En el camino de su propia reconstrucción la didáctica ha superado algunas posturas y otorgan preeminencia a algunos enfoques a saber:

a) Las corrientes actuales de la didáctica superan los enfoques reduccionistas que simplifican lo metodológico a la reproducción de contenidos desvinculados de la realidad en la que tienen sentido, de modo tal que la enseñanza no puede ser aislada del contexto que surge.⁷ El prestigioso educador y experto brasileño Paulo Freire, a esta modalidad la conoce como “educación bancaria” que es aquella a partir de la cual el educador es el que sabe, el único que posee conocimientos y el educando los recibe sin participar, es como un “archivador” en el que se depositan todo tipo de datos. El aprendizaje bajo ésta óptica consiste en la memorización mecánica de los contenidos que el alumno repite y donde el caudal almacenado es sinónimo de conocimiento.⁸ (LITWIN, 1995).

1 Docente, ayudante de primera en la asignatura Derecho Civil IV :Derechos Reales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Ponencia avalada por la Dra. Ana Vernetti Profesora adjunta de la cátedra Derecho Civil II: Derecho de las Obligaciones UNMDP y el Dr. Carlos Alberto De Rosa, Profesor Titular de la cátedra Derecho Civil IV: Derechos Reales - Director del Departamento de Derecho Civil Universidad Nacional de Mar del Plata. eugeniatorreslastra@gmail.com

2 GONZALES MANTILLA, G. 2006. “Enseñanza del derecho y cultura legal en tiempos de globalización”, Derecho PUCP, Revista de la Facultad de Derech. Según el autor la “cultura jurídica” hace referencia al conjunto de convicciones, prácticas e instituciones relativas al papel del derecho y a la función que cumplen los operadores del sistema legal.

3 Conf. Conclusiones Jornadas XXVI Jornadas Nacionales de Derecho Civil, Comisión Nro. 13 : Enseñanza del Derecho, La Plata, septiembre 2017. BERGALLO, P. “El Derecho y las Ciencias sociales: ni siquiera una relación incómoda” en Revista Jurídica Universidad de Palermo, Año 9, Nro. 1. BOHMER, M. : “On the other Hand”, comentario a Balkin y Levinson”, Revista Jurídica de la Universidad de Palermo, Año 9, Nro. 1.

4 Conf. Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo, Bs. As., Rei Argentina S.A

5 Ob. cit. GONZALES MANTILLA, 2006

6 Ob. cit. “On the other Hand”. Bohmer. 2006

7 FREIRE, P. Pedagogía del Oprimido, Siglo XXI Editores, Bs. As. 2002

8 “Prácticas y teorías en el aula universitaria”, p.10, 1995, Revista Praxis Educativa del Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria de la facultad de Ciencias Humanas, UNLP

b) Se soslayan las búsquedas excesivamente centradas en la elección del método adecuado que asegure un aprendizaje exitoso y satisfecho por la comprobación de la “enseñanza lograda” en términos de rendimiento. Se pone fin “al furor planificador de etapas y metas” (DAVINI, 2015).⁹

c) El desarraigo de la visión que entiende que los problemas de la práctica radican en encontrar la solución a partir de la opción metodológica que se ajusta sistemáticamente al cumplimiento de una serie de pasos rígidos y secuenciados toda vez que en el debate didáctico contemporáneo se ha gestado una nueva categoría de análisis como es la “construcción metodológica” que pone en relieve la autonomía del docente en la construcción profesional de sus prácticas específicas y de la construcción en sentido lato de la buena enseñanza (EDELSTEIN, 2015).¹⁰

a) La visión antinómica de comprensión de la teoría y la práctica toda vez que en las configuraciones didácticas se parte de su necesaria imbricación.¹¹

b) Se reafirma el insoslayable reconocimiento en la reconstrucción de las didácticas contemporáneas de la permeabilidad entre disciplinas. Esto importa que ninguna disciplina pueda negar el aporte valioso de las otras no obstante los niveles de desarrollo alcanzado por unas y otras que dan lugar a “heterogéneos ritmos de progreso” (CAMILLONI, 2015).¹²

c) La ruptura conceptual entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, abandonando el lema pedagógico: “el proceso de enseñanza - aprendizaje”. Se parte contemporáneamente de la idea que sostiene que se trata de dos procesos claramente delimitados, diferentes habiéndose construido la Didáctica como una verdadera “Teoría de la enseñanza”. (CAMILLONI, 2015).¹³

d) Las didácticas contemporáneas acuñan la categoría de “construcción metodológica” en donde el docente deja de ser un actor que constriñe su acción a escenarios pre-configurados para devenir en la emergencia de un sujeto que reconociendo su propio hacer realiza una construcción propia. (EDELSTEIN, 2015).¹⁴

a) Las configuraciones representativas de la didáctica contemporánea ponen énfasis en las propuestas encaminadas a comprender y operar desde los sujetos y desde las prácticas particulares (DAVINI, 2015).¹⁵

b) Las corrientes actuales de la didáctica toman distanciamiento del objetivismo tecnocrático, de las formulaciones abstractas y procuran el mejoramiento de la acción destacando que los problemas de la enseñanza son siempre situacionales.

c) Se acentúa la necesidad de favorecer el desarrollo reflexivo y crítico de los docentes en la comprensión de la enseñanza para operar en la deconstrucción de los significados previos que ellos mismos arrastran incorporados en su propia trayectoria. (DAVINI, 2015).

La puesta en crisis de nuestras preconfiguraciones y el posicionamiento para la construcción de nuevos escenarios.

La contemporaneidad aludida y la existencia de múltiples debates que sobrepasan el borde de las fronteras disciplinares- no obstante los heterogéneos ritmos de progreso a los que se refiere Alicia W. de Camilloni- se tornan inquisidores respecto de nuestra acción.

Las preguntas se instalan en torno a la acción docente que conceptualizada como una “forma de intervención social” suponen la incitación a la ruptura de aquellas prácticas de la enseñanza arraigadas y sin justificación hacia la construcción artesanal de nuevos escenarios para la enseñanza del derecho.

Ahora bien, no podemos soslayar que la puesta en cuestionamiento de nuestras pre-configuraciones, nuestros marcos y estructuras conceptuales y sus consecuentes acciones, plantean la cuestión vinculada a re-pensar la enseñanza definiendo un tipo de posicionamiento que se relaciona con la concepción del derecho desde la que se pretende enseñar.

Desde esta perspectiva, la opción epistemológica que guíe la enseñanza, podrá centrarse en una alguna de las visiones más representativas a saber:

9 Corrientes didácticas contemporáneas”, Paidós, p. 41 y sgtes. ,Bs. As. 2015.

10 “El método en el debate didáctico contemporáneo” en “Corrientes didácticas contemporáneas”, p. 75 , Paidós, Bs As

11 LITWIN, E. 2009 “Prácticas y teorías en el aula universitaria”. La prestigiosa pedagoga argentina al referirse a las prácticas de la enseñanza universitaria en el marco de las ciencias sociales entiende a las “las configuraciones didácticas” como aquellas maneras particulares que el docente despliega para favorecer los procesos de construcción del conocimiento.

12 “De Herencias deudas y legados: una introducción a las corrientes actuales de la didáctica” , Corrientes didácticas contemporáneas, Paidós, Bs.As. 2015. Según la autora, “El efecto de la globalización se ha hecho sentir con más fuerza en la aldea científica que se ha convertido en una aldea global en donde los vallados y los límites se van borrando unidireccionalmente e irreversiblemente. En tal sentido, el conocimiento actual es el resultante de la apertura de esos enfoques interdisciplinarios y multiprofesionales que han gestado fructíferos progresos. La realidad habla de miradas yuxtapuestas y de un tratamiento de las cuestiones complejas desde los bordes de los campos disciplinares.

13 “De herencias deudas y legados” en “Corrientes Didácticas contemporáneas, Paidós, Bs. As., 2015.

14 “Un capítulo pendiente el método en el debate didáctico contemporáneo” , en “Corrientes didácticas contemporáneas”, Paidós, Bs.As. 2015

15 Conflictos en la evolución de la didáctica: “La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales” en “Corrientes didácticas contemporáneas”, Paidós, Bs. As., 2015.

1) La tradicional, instrumentalista, positivista ortodoxa.¹⁶

2) La concepción crítico realista - abarcadora de múltiples escuelas y pensadores - surgidas como reacción ante el formalismo.¹⁷ >NOTA 2 : Desde el punto de vista metodológico el razonamiento jurídico deja de concebirse como un razonamiento autónomo ya que incorporaría en su argumentación el nivel teórico político y social no renunciando al manejo técnico de las reglas.

3) La concepción argumentativa y democrática de la educación que extensiva a la enseñanza del derecho trata de formar un jurista política y moralmente bien orientado, comprometido y activo en una dirección de reforma o transformación social. En definitiva, que busque activamente la justicia a través del Derecho.¹⁸

De éste modo, quedaría delineada la existencia de un nexo causal entre la concepción del derecho, la forma de enseñarlo y el perfil del egresado.¹⁹ Reflexionar sobre lo expresado implica por parte del docente el ejercicio de la opción metodología que está estrechamente relacionada con la posición que el sujeto adopta como enseñante. Desde la didáctica actual: "la opción está imbricada con las perspectivas que el enseñante adopta en la indagación y en la organización de su campo de conocimiento. Ello implica la adopción de una perspectiva axiológica, una posición que integra un modo de enfoque y perspectivas de corte filosófico, ideológico, estético y pedagógico"

(EDELSTEIN, 2015).²⁰ Pensar en la reforma de la enseñanza del derecho

significa entonces una forma de intervención que propicie cambios en la cultura jurídica transformando el perfil profesional procurando articularlo con la realidad social y sus demandas.

El análisis introspectivo de nuestra acción para la reconstrucción de la enseñanza y la creación de nuevos escenarios cobra sentido toda vez que los desafíos se visualizan nítidamente: "...en momentos decisivos que requieren nuevas respuestas, nuevas maneras de mirar, nuevas maneras de actuar. Porque al destapar nuestros límites, nos ayuda a revelar las condiciones que hacen referencia tanto a nuestro propio pensamiento como a los contextos institucionales o sociales en los que la enseñanza se desenvuelve"²¹

En el espacio del meta-análisis respecto de la acción²² no podemos dejar de sentirnos interpelados por la huella dejada en el camino iniciado por la Didáctica, en su reconstrucción como disciplina compleja, dejando atrás la impronta instrumental del enfoque tecnocrático de conducción del aprendizaje. Su contemporaneidad se encuentra atravesada por teorías provenientes de otros campos y debiera ser una potente aliada en la formación de los docentes en lo que respecta a la didáctica específica abocada a la enseñanza de las disciplinas, entre ellas el Derecho (CAMILLONI, 2015).²³

EL FACTOR HUMANO COMO PARTE INTEGRATIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA ENSEÑANZA.

Asimismo desde una mirada holística y humanizada en la construcción de la buena enseñanza que excede la práctica y los contenidos a enseñar en los claustros universitarios se ponen en relieve las líneas de investigaciones actuales que nos sitúan en la consideración de aquello que subyace en toda construcción: el factor humano.

De éste modo, junto a la categorías descritas precedentemente emerge: "la misión del docente como facilitador generando una apertura vital y habilitadora de senderos que hacen posible y la irrupción de la pasión, los afectos y las emociones en las fronteras de la producción académica" (YEDAIDE, 2015).²⁴

La mirada contemporánea reclama la acción de los sujetos que habiendo estado silenciados, coadyuvan a la transformación y a la construcción de nuevos escenarios habida cuenta que el mundo de una disciplina es un mundo de ideas y también de personas.²⁵ (CAMILLIONI, 2015)

16 GONZALEZ MANTILLA, GORKI, p. 51 y sgtes. "Enseñanza del derecho y cultura legal en tiempos de globalización", Derecho PUC, Revista de la Facultad de Derecho Pontificia universidad Católica del Perú. "El formalismo supone en un sentido amplio la creencia en el derecho como un orden que produce certeza y del cual es posible derivar respuestas correctas. Al mismo tiempo, implica la idea de orden cerrado y autónomo respecto de sus referentes sociales, políticos, filosóficos o morales. Este carácter resultaba ineficaz para enfrentar la dinámica social que sobrepasa ampliamente sus supuestos y la pretendida fijeza de sus respuestas. El desencuentro entre la realidad y el derecho que se forja en éste contexto será la base sobre la que se construye el discurso reformador, el leit motiv instalado en un pensamiento inicialmente crítico que busca poner al día el rol de las instituciones jurídicas y vincular el papel de los profesionales del derecho, como respuesta a las demandas sociales."

17 VÁZQUEZ, R. "Concepciones filosóficas y enseñanza de Derecho" en Academia, Revista sobre enseñanza del Derecho, Año 6, Nro.12, 2008. Desde el punto de vista metodológico el razonamiento jurídico deja de concebirse como un razonamiento autónomo ya que incorporaría en su argumentación el nivel teórico político y social no renunciando al manejo técnico de las reglas.

18 El derecho es concebido como un conjunto de normas en las que existen reglas, principios en sentido amplio (normas programáticas) y principios en sentido estricto. Según el jurista, filósofo, catedrático e investigador mexicano Rodolfo Vázquez: "Éstas no son las únicas concepciones existentes pero sí las más representativas o, en todo caso las consideradas más interesantes para despertar una discusión académica."

19 VÁZQUEZ, R. "Concepciones Filosóficas y enseñanza del Derecho", Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho, Año 6, Número 12, 2008 pags. 221-23.

20 "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo" p-82, Paidós, Bs. As., 2015

21 CONTRERAS, 1994. ob. cit en LITWIN, E. "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda" p. 111 en: "Corrientes de la didáctica contemporánea", Paidós, Buenos Aires. 22 LITWIN. "Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria: las narrativas meta analíticas", en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, año II, Nro.

3. Facultad de Filosofía y Letras de La Universidad de Buenos Aires.

23 En palabras de la autora, la didáctica es una teoría de la enseñanza heredera y deudora de otras disciplinas que en éste tiempo al actuar como receptora de un sinnúmero de influencias de otras disciplinas ha podido generar un corpus significativo de conocimiento que no se ha aislado y con relevancia teórica

24 Véase el trabajo y las reflexiones de la autora en tal sentido: "Relatos y Narrativas para la Formación del Profesorado", VIII Jornadas Nacionales y 1 Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado", Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

25 "Corrientes didácticas contemporáneas": "De herencias, deudas y legados. Una p.36, Paidós, Bs. As., 2015

Desde la óptica contemporánea la “buena enseñanza” en sentido lato es aquella que promueve el desarrollo personal, profesional y social de los sujetos así como la autonomía de pensamiento y acción.²⁶ Desde esta amplia conceptualización queda de manifiesto entonces que ante la multidimensionalidad requerida en la reconstrucción de los nuevos escenarios, urge el rescate de las cuotas de autonomía del docente. Este último, a modo de búsqueda continua asume el desafío de intervenir en el intersticio.

Creemos que en las disciplinas, ocurre como en las ciudades, en las cuales visualizamos una arquitectura producto de un tejido integrado por la historia, la memoria y la imaginación, donde la traza urbana y lo construido son una expresión y un reflejo de innumerables tradiciones y prácticas sociales que a un mismo tiempo producen identidades y culturas. La forma de la ciudad es la de un momento, la de un tiempo determinado en la historia, que se materializa en sus formas, en sus vacíos. En las ciudades como en las disciplinas el ser humano modela y responde a su entorno creando. Cada individuo, procesa, configura y expresa una imagen de esa ciudad o esa disciplina según su diálogo con la realidad. Los seres humanos transformamos nuestro entorno definiendo nuestro propio horizonte. Los llenos y vacíos, definen no solamente su forma, sino también la manera en que una ciudad se vive y se percibe. Así como la enseñanza del derecho ha sido el reflejo de la certeza disciplinar donde todo parecía estar construido, emerge el desafío de intervenir donde el espacio se presenta sutil, crucial y necesario generando situaciones de pausa o vacío gestándose una oportunidad para vitalizar su entorno. Allí creemos que es donde se define la gran posibilidad de transformación de la enseñanza del derecho y de una reconstrucción hacia el futuro. Ese es el desafío en éstos tiempos, el iniciar caminos de búsqueda. Aún donde la intervención del docente pueda parecer insignificante puede gestarse ese punto de encuentro con el otro siendo maravillosamente significativa en la construcción del mutuo aprendizaje.

La construcción de nuevos escenarios como forma de intervención social desde una perspectiva transformadora.

Resulta insoslayable la reflexión actual ante un escenario educativo atravesado por una realidad desafiante en su complejidad global. La certeza del cambio y la escalada de la incertidumbre ha atravesado los marcos teóricos de los campos disciplinares tornando insuficiente la simplificación de los paradigmas que extrapolados han generado enfoques disyuntivos y reductivos en la comprensión y enseñanza del Derecho.

La contemporaneidad demanda ensayar un enfoque complejo²⁷. Lo complejo también se explica a partir del origen etimológico del propio término: “complexus” como lo que ésta tejido en conjunto o lo conjuntamente entrelazado. Desde la enseñanza nos sugiere ubicarnos bajo una mirada a partir de la cual el Derecho no es sólo un cuerpo de formulaciones teóricas autosuficientes o de prescripciones legales sino un producto social.

Es decir, que más allá de la arquitectura teórica de la complejidad en su función orientadora para la comprensión, no puede perderse de vista todo aquello que los docentes en ejercicio de nuestra autonomía: “sí podemos hacer” como artífices en la construcción de un escenario transformador de aquellas prácticas desapasionadas y sin justificación.²⁸ (LITWIN, 2008).

En definitiva, se trata de comprender que enseñar derecho es algo más que desplegar en la práctica un plexo normativo y rígido. Ése “algo más” nos coloca en la reflexión de pensar como la educación en derecho y su práctica construye conocimiento y sentido²⁹, quedando de manifiesto que corrido el velo de los exacerbados tecnicismos, se recupera una dimensión antes oculta vinculada con lo que es bueno para la enseñanza y que al decir de sus integrantes pudiera tener la virtualidad de “arrojar luz y propiciar cambios cualitativos en la

formación docente”.³⁰ De este modo, se devela la insuficiencia de la opción

metodológica por sí sola para abrir caminos y el tránsito obligado de una mirada replegada sobre nosotros mismos como docentes en un re-pensarnos. En esta línea de análisis, no puede soslayarse el aporte del docente para aclimatar el espacio de construcción y convertirlo en un lugar de aprendizaje constante “para” y “con el otro”, recuperando las subjetividades que a partir de los contextos que los implican permitan visualizar condiciones para gestar sentido a sus propios procesos reflexivos y humanamente transformadores.³¹

Asumir esta postura es asumirnos “constructores” y éste posicionamiento nos conduce a la aplicación analógica de la feliz expresión del filósofo Nelson Goodman³² como constructores de escenarios para la enseñanza y la facilitación en la construcción del aprendizaje³³. Desde su perspectiva respecto de la ciencia y el arte el filósofo entiende que ambas no son tan

26 Conf. Fenstermacher, Gary D. Wittrock (1989) La investigación de la enseñanza : Enfoques teorías y métodos. México, Paidós

27 Edgar MORIN, Introducción al Pensamiento Complejo, Gedisa, 2008.

28 “El Oficio de enseñar, condiciones y contextos, Paidós, Bs.As. 2008

29 Se destacan los hallazgos y las incursiones en perspectivas de pensamiento alternativo respecto de los sentidos sociales de la formación docente en el despliegue de la tarea del “ Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales” (G.I.E.C.C.) en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Mar del Plata

30 PORTA, L., ALVAREZ, Z. Y YEDAIDE, M.M. (2014) “Travesías del centro a las periferias de la formación docente: la investigación biográfico narrativa y las aperturas a dimensiones otras de currículo” , SCIELO Revista Mexicana de Investigación Educativa Vol. 19 Nro. 63, México, 2014

31 MARTÍNEZ, María Cristina, BRANDA, Silvia y PORTA, Luis Como enseñan los buenos docentes. Fundamentos y Valores, Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2). Artículo parte de una investigación mayor en curso 2012-2013 en el marco del Grupo de investigaciones en Educación y Estudios Culturales. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

32 Filósofo, profesor emérito de la Universidad de Harvard.

33 “De la mente y otras materias”, pág. 24-25, Visor, España, 1995

antagónicos, a pesar que hay diferencias de medios y fines que las caracterizan. En tal sentido ambas participan en la construcción de mundos y juega un rol fundamental las emociones. Las emociones actúan, a menudo, también como instrumentos cognitivos. El conocimiento contiene un principio de placer. Su pretensión filosófica es sensibilizar la cognición, ante lo cual enfáticamente afirma: “El sentimiento sin entendimiento es ciego, y el entendimiento sin sentimiento es vacío.”. Desde su mirada, “las diversas maneras de mirar el mundo, son las diferentes maneras de hacer mundos”. Algo similar creemos que ocurre con la enseñanza. Desde su perspectiva, las palabras, el lenguaje verbal, son muy importantes en su concepción de creación de mundos. Estos mundos parten siempre de mundos preexistentes de manera que más que hacer, se trata casi siempre de rehacer. La construcción de mundos no se limita al lenguaje o al pensamiento verbal sino que incluye también la imaginación , lo sensorial, lo emocional. Todos los seres humanos tenemos hábiles modos para crear y renovar nuestros hábitos. Se trata entonces de comprender la enseñanza como construcciones continuas de mejores versiones que tengan la virtualidad de crear mejores mundos.³⁴

34 “Maneras de Hacer Mundos”, Madrid. Visor. (1990)

LA MEDIACIÓN EDUCATIVA TRANSFORMADORA Y SU TRASCENDENCIA EN LA NECESARIA RENOVACIÓN DEL PERFIL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO,¹

Soledad Ucedo ²

La reforma del plan de estudios y su implementación gradual, implica un desafío constante al ponerse en jaque las posturas tradicionales del proceso de enseñanza-aprendizaje y propone indefectiblemente la apertura conceptual, ideológica y valorativa respecto a las nuevas herramientas que tenemos a nuestro alcance para mejorar la calidad educativa y la estancia del estudiantado en nuestras aulas.

En este contexto, hemos aprendido que la mediación como proceso de abordaje cooperativo para la resolución de conflictos, resulta ser un elemento de gran utilidad puesto a disposición de todos los participantes de este proceso de ida y vuelta que significa la constante transmisión y adquisición de conocimientos y valores.

Cabe aclarar que en esta propuesta se aplican los beneficios de la mediación, pero sin hablar precisamente del “conflicto” desde una visión tradicional. Ello es así dado que, rara vez aparecen conflictos directos entre estudiantes universitarios, o entre estos y los docentes de nuestra casa –lo cual no implica que ello no ocurra o pueda ocurrir y que en su caso se aplique el proceso de mediación educativa propiamente dicho-.

En ese andarivel, podemos hablar de “conflictos” que aparecen en el contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero teniendo en cuenta que los mismos no son ni tan claros, ni tan evidentes. Sin perjuicio de lo cual, al ser detectados por los educadores; permiten el funcionamiento y aplicación de los principios de la mediación educativa.

A continuación esbozaremos las premisas que deben aceptarse a los fines de este trabajo, aclarando que las mismas se presentan como puntos de partida o focos de reflexión a tener en cuenta (no pretenden adquirir la fuerza de verdades absolutas):

1) El conflicto puede aparecer bajo diversas modalidades.

2) La convivencia entre docentes y alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje genera situaciones áulicas propicias al conflicto.

3) El docente debe estar atento, abierto y flexible.

4) Ante las nuevas necesidades de los educandos el educador debe desarrollar nuevas competencias a fin de satisfacer las incumbencias inherentes al nuevo Paradigma educativo.

5) La formación de estudiantes preparados para la vida en democracia, en el marco de la educación en la paz y los derechos humanos exige la urgente renovación del perfil del docente actual: el profesor debe ser, además, mediador y facilitador.

Considerando que uno de los caminos posibles para aplicar los beneficios de la mediación transformativa depende de un cambio de concepciones filosóficas y tradiciones; veremos a continuación algunos conceptos básicos a tener en cuenta a la hora de diseñar proyectos de mediación educativa.

Consideraciones preliminares

El mundo contemporáneo sufre transformaciones en materia económica, social, política y cultural, aunado a los grandes avances de la ciencia y la tecnología en estos tiempos, ha producido un nuevo contexto socio histórico, donde la sociedad humana cada día debe asumir los nuevos retos que le impone la sociedad de la información y el conocimiento.

Estas exigencias provocadas por la denominada sociedad del conocimiento golpean las puertas de nuestras universidades y toca a todos sus miembros a nivel global. Todos estos procesos continuos de cambio han producido la necesidad de formularse una nueva visión, sobre el papel del docente y los retos que estos deben asumir en el siglo XXI.

De acuerdo con Palomares Ruiz (2004) las características del siglo XXI son: la globalización como concepto emergente, la imposición de los modelos de vida y pensamiento transmitidos por los medios masivos de comunicación, el debilitamiento de la autoridad, el importante papel de la información como fuente de riqueza y poder, el tremendo incremento en el avance tecnológico, el aumento del individualismo, la obsesión por la eficacia y el paso de una sociedad tecnológica a una sociedad de conocimiento.

1-El presente trabajo fue realizado como seminario final en el curso de capacitación docente denominado “El desafío de la mediación en educación. Enseñar y aprender para la convivencia pacífica”; organizado por la ADULP durante el primer cuatrimestre del año 2015.

2-Profesora interina de la asignatura Introducción al Derecho Cát. I, Profesora de la asignatura Introducción al Estudio de las Ciencias Jurídicas y Sociales. Adscripta a la Cát. IV de la asignatura Derecho Procesal II, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: ucedosol@hotmail.com

Todo ello hace que las Universidades atraviesen un proceso de transición, de identidad, que necesariamente debe transformarse en una estructura flexible que posibilite un amplio acceso social al conocimiento y el desarrollo de las personas con base en las necesidades que la sociedad actual demanda.

El propósito de este trabajo radica en resaltar la trascendencia de la mediación transformadora en el ámbito educativo como una invitación a la reflexión sobre las competencias profesionales que debemos poseer hoy como docentes universitarios en la Universidad del siglo XXI.

¿De qué se trata la Mediación Transformativa y para que nos sirve como docentes universitarios?

Como paso previo debemos ser conscientes que la mediación no es una máquina expendedora de soluciones mágicas; y que implementar un programa de mediación escolar implica un trabajo mucho más profundo que enseñar las técnicas. Implica un fuerte mensaje en valores, considerando al otro como persona, valorando el punto de vista del otro aun en caso de disenso, identificando y manifestando los sentimientos y aceptando las diferencias.

La implementación de un programa de Resolución de conflictos y de mediación escolar implica, además un cambio de paradigmas: del modelo normativo, individualista y punitivo, (en el que ante una situación se busca al culpable de haber violado la norma para imponer el castigo), a un nuevo paradigma comprensivo, humanista, integrativo en el que, ante una disrupción en la conducta nos preocupamos por la persona, por lo que le ocurre al sujeto.

En el presente trabajo decidí tomar como pauta a seguir el modelo transformativo de Bush y Folger –que nace como contraposición del modelo de Harvard- por las ventajas que se generan a partir de sus metas: a) Modificar la relación entre las partes, b) Que los actores se lleven del conflicto mayores herramientas para poder afrontar mejor sus conflictos en el futuro, sea ante el mismo u otro conflicto, c) Ven en la mediación un potencial para la transformación de las personas; d) Su meta nunca será llegar a un acuerdo, e) revalorización y reconocimiento de la persona y del otro (Bush y Folger. La promesa de Mediación. Pág. 15, 16 y 17).

Una ventaja principal que brinda el proceso de Mediación transformativa radica en que una tercera parte (como puede serlo el docente dentro del aula) trabaja con las partes en conflicto (que pueden serlo los alumnos entre sí o con situaciones específicas) para ayudarlas a cambiar la cualidad de su interacción y pasar de lo negativo y destructivo a lo positivo y constructivo, cuando exploren y hablen sobre cuestiones y posibilidades para la resolución del conflicto.

El papel del mediador es ayudar a que las partes lleven a cabo cambios positivos en su interacción (cambios de revalorización y reconocimiento) apoyándolas para que ejerciten sus capacidades de fortaleza y respuesta mediante la deliberación, toma de perspectiva, comunicación y toma de decisiones.

La tarea de un docente mediador puede estar destinada a: (1) fomentar cambios de revalorización, apoyando – nunca suplantando – la deliberación y la toma de decisiones de cada una de las partes, en aquellos momentos de la sesión o encuentro en las que éstas tengan que tomar una decisión (en relación con el proceso o con el resultado); y (2) fomentar el cambio para el reconocimiento, animando y apoyando – pero nunca forzando – el esfuerzo hecho personalmente por cada una de las partes para entender mejor la perspectiva del otro.

El modelo transformativo no ignora la importancia que tiene resolver problemas específicos; pero asume que, si los mediadores hacen el trabajo que acabamos de describir, es muy probable que las partes hagan cambios positivos en su interacción y, por consiguiente, encuentren términos de resolución y coexistencia aceptable para ellas mismas cuando dichos términos existan de verdad. Y lo que es más importante, habrán revertido la espiral de conflictos negativa y habrán empezado a restablecer un modo de interacción positivo y de conexión que les permita seguir adelante en pie de igualdad tanto durante como después de haber resuelto cuestiones concretas – o incluso aunque no se puedan resolver.

El modelo transformativo llevado al campo educativo universitario puede ayudar a que los profesores manejen los conflictos que puedan darse, de una manera distinta. Puede también ayudar a que todos los involucrados aprovechen las oportunidades pequeñas pero cargadas de sentido y las usen para la revalorización y el reconocimiento interpersonal que es lo que hace que el conflicto se reduzca y se suavice.

La idea de lo que puede y debe ser la mediación para la visión transformativa, como hemos demostrado más arriba, está basada en la práctica y en la teoría, de allí su posibilidad de efectiva aplicación. A partir de los conceptos de la psicología, las comunicaciones y otros campos de estudio, hemos comprendido por qué la transformación del conflicto es tan importante, y cómo puede ocurrir teóricamente a través de la mediación. No es una visión mágica y tampoco ingenua.

La promesa que ofrece la mediación es real, pero no porque los mediadores aporten conocimientos expertos o sabiduría, o porque den asesoramiento para la resolución de los problemas y dificultades a los que se enfrentan las personas.

La promesa es real porque de seguir sus pautas podemos construir perfiles de docentes mediadores sensatos que ayuden a sus alumnos con su propio trabajo, a crear un espacio para que se desarrollen y siga ese trabajo, y – lo que es más importante – permanecer apartados del camino que emprenden las partes. Un docente que posea la cualidad de ser, además, mediador transformativo permite a las partes encontrar su propio camino en el conflicto, y aún más importante, que se encuentren a sí mismas y al otro.

Cabe preguntarse: ¿Cómo traducimos la teoría transformativa del conflicto en prácticas específicas de mediación educativa? La primera “habilidad” del profesor mediador transformativo es recordar el “por qué y el qué” de la mediación, y que cada

clase, y cada encuentro forma su reunión con las partes –alumnos-. Nunca debe perder de vista que tiene en verdad un trabajo muy importante: apoyar a las partes cuando hablan sobre los problemas, y ayudar para que las partes pasen de una situación de debilidad a una de fortaleza, y de estar ensimismadas a dar respuestas al otro –revalorización y reconocimiento. Entender y aceptar esta misión, y confiar en el valor que tienen para las partes, es esencial en todo aquello que realiza el docente.

Además, debe estar atento a su entorno. Ello le permite estar en sintonía con el tipo de interacción que tienen sus alumnos, y con las indicaciones de debilidad individual y ensimismamiento. Cuando están presentes la debilidad y el ensimismamiento el mediador considera estos estados como oportunidades para la revalorización y el reconocimiento. Muchas veces en las situaciones áulicas la debilidad puede identificarse con la timidez, el lugar en el que se sienta la persona, su apatía, la falta de integración; y el reconocimiento puede darse aún a partir de respuestas incorrectas, revalorizando a la persona y convirtiendo el error en un elemento de empoderamiento, lo que puede lograrse parafraseando a nuestros alumnos.

El docente responde, en los momentos precisos, con varios tipos de intervenciones sencillas pero eficaces, las cuales se utilizan por ejemplo en los trabajos asignados a los alumnos grupalmente; y ello sirve para dar apoyo a la transformación del conflicto – que normalmente considera la esencia del proceso.

Otra de las habilidades fundamentales que debe poseer un docente mediador consiste en aprender el vocabulario de la revalorización y el reconocimiento. Para percibir las oportunidades de apoyo a la revalorización y el reconocimiento, el mediador presta atención a las claves conversacionales que dan las partes en las interacciones inmediatas entre ellos – lo que hacen y dicen, oral o gestualmente.

Como consecuencia, el mediador se puede centrar primero en escuchar y observar los indicadores de debilidad o de ensimismamiento, porque estos serán los puntos que deberá aprovechar para la transformación de la interacción. El mediador debe saber cómo reconocer estas oportunidades; en otras palabras, el mediador tiene que saber qué está escuchando y qué busca. El docente mediador aprende a escuchar el intercambio que se produce entre las partes de una forma completamente nueva, situándose en un nivel nuevo y con un nuevo lenguaje, el lenguaje de la transformación del conflicto. Por ello, el mediador debe dominar el vocabulario de la revalorización y el reconocimiento, empezando con los significantes de debilidad y ensimismamiento (Moen, Hudson, Antes, Jorgensen y Hendrikson, 2001).

La mediación transformadora estima que el conflicto –bajo la forma que se presente- puede ser abordado como una oportunidad para el crecimiento y desarrollo de las partes involucradas en dos dimensiones que se consideran fundamentales en la moral humana: la revalorización propia y el reconocimiento del otro.

Desde mi cotidianeidad

Como docentes universitarios siempre chocamos con un conflicto inicial: generalmente el aspirante a la carrera o el alumno ingresante sufre en esta nueva etapa las carencias formativas que arrastra desde la instancia educativa anterior, o simplemente sufre de falta de motivación suficiente.

La discordancia entre lo que el estudiante “quiere”; lo que “puede”, y lo que “debe” hacer en este nuevo oficio provoca a su vez otros conflictos.

Así aparece un cúmulo de incertidumbres: se abre un nuevo mundo lleno de conceptualizaciones, abstracciones, obligaciones, nuevas responsabilidades que exigen disciplina, trabajo y tiempo.

No todos tienen la posibilidad –o el privilegio- de dedicarse únicamente a estudiar. Muchos trabajan, son jefes o jefas de hogar, viajan cada día; o dependen de la colaboración de la familia para concretar un proyecto de vida. Las realidades actuales generan nuevas necesidades. Nuestro sistema educativo no soporta profesores distantes e indiferentes; no basta saber exponer la teoría a la perfección, se necesitan docentes interesados con los pies en la tierra y conectados con el mundo que los rodea.

Es muy común que el alumno atraviese otros conflictos: no saber de dónde estudiar; diferenciar ideas principales de las secundarias, confeccionar resúmenes, mapas conceptuales o trabajar en equipo.

También suele ser un factor negativo la falta de interés del grupo, el aburrimiento o la pasividad del auditorio expectante ante el docente que da clases magistrales. Hoy los estudiantes necesitan motivaciones acordes a la sociedad pluricultural, globalizada y tecnológica e informatizada a la que pertenecen.

En suma: En el ámbito universitario el conflicto aparece bajo diversos ropajes, y tiene la particularidad de que la intersubjetividad a veces puede no estar presente. A modo de ejemplo y solo de manera enunciativa:

- Ser alumno ingresante de la carrera de abogacía.
- Angustia por no poder expresar sus ideas, sea de manera oral o escrita.
- Falta de adaptación al medio universitario. Proceso de reacomodamiento.
- Falencias que traen desde instancias anteriores de educación.
- No saber cómo preparar el material de estudio para la mesa de examen. Falta de manejo de las diferentes técnicas de estudio.
- Grupos etarios homogéneos.
- Falta de costumbre de estudiar con el programa de la asignatura.

- Problemas para comunicarse con sus profesores.
- Falta de comprensión de ciertas estructuras teóricas debido a su alto grado de abstracción y desconocimiento de la estructura de los textos académicos.
- Falta de motivación suficiente por parte del docente.

Ante tales circunstancias como docentes podemos hacer varias cosas:

- a) Quejarnos de lo mal que está la educación básica común, y echarle la culpa a los profesores anteriores;
- b) No preocuparnos ni ocuparnos; y limitarnos exclusivamente a dar el programa de nuestra asignatura de manera automática, cumpliendo con el temario en tiempo y forma.
- c) Hacernos cargo de la situación que nos toca, actuar para modificar y transformar el conflicto de que se trate, reconociendo al otro y revalorizando nuestra labor y compromiso con la educación en democracia.
- d) Reconocer nuestras limitaciones; mejorar nuestras fortalezas y desarrollar las nuevas competencias e incumbencias como docentes facilitadores y mediadores.

Sentados los pilares fundamentales del presente trabajo, estamos en condiciones de desarrollar la propuesta de cambio.

Teniendo en cuenta que nosotros como abogados, fuimos formados bajo un paradigma legalista y positivista, adepto a un modelo de enseñanza enciclopedista y cuyos valores respondían al viejo continente, hoy encontramos en crisis nuestra identidad de abogados “litigantes”.

Hoy no necesitamos subsistir exclusivamente del conflicto. Hoy las cosas han cambiado, el conflicto se redefine y transforma porque han cambiado los valores, las necesidades, los principios y los sistemas normativos. Ello nos toca directamente y exige el despliegue de nuevas habilidades como docentes.

Sobre la necesaria renovación del profesor expositor al profesor facilitador y mediador.

La construcción y renovación de un perfil de profesor universitario determinado, viene condicionado por un devenir histórico, marcado por el modelo educativo, institucional, legislativo, valorativo y social del proceso docente.

Su rol vendrá enmarcado en un modelo sistemático e interdisciplinar donde la docencia, la investigación, su saber, saber hacer y querer hacer conformará su acción educativa.

En el nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje el alumno es el centro de la acción del docente; y la figura del profesor adquiere una nueva fisionomía, pasando a ser un guía, orientador en la información relevante y en la búsqueda de bibliografías en el área de estudio pertinente.

El profesor facilitador y mediador debe ayudar al alumno a desarrollar sus capacidades genéricas, personales, instrumentales e intersubjetivas, así como el logro de habilidades y destrezas profesionales y de subsistencia en un mercado laboral y profesional cada vez más exigente.

Como educadores universitarios tenemos varias funciones y responsabilidades. Uno de ellos consiste en fomentar el desarrollo de los alumnos como personas, atendiendo a las necesidades, intereses y potencialidades de los mismos.

En este sentido debemos tener en cuenta las experiencias áulicas. Así por ejemplo ante la pregunta de un alumno al docente sobre un concepto no comprendido, tenemos la posibilidad de empoderar y revalorizar al alumno con su aporte frente a sus compañeros. Y a partir de allí aplicar estrategias sobre cómo podemos percibir el mundo, profundizar el pensamiento sistemático.

Ante un mundo globalizado, con nuevos fenómenos sociales que han repercutido inevitablemente en la forma de enseñar en nuestras universidades, el docente hoy en día más que enseñar, facilita, promueve o acompaña al estudiante en el proceso de aprendizaje.

Así sea como facilitador o mediador en el campo educativo ante todo debe tener un cambio de actitud. Ello implica apartarse de la postura tradicional en la que el profesor dicta clases magistrales en las que no vuela ni una mosca, en las el docente se encuentra un escalón más alto que el alumno que únicamente se limita a escuchar y tomar apuntes; y al que sólo puede accederse a través de consultas a sus auxiliares docentes y/o ayudantes alumnos.

El profesor debe ser una persona de carne y hueso; auténtico, claro; formado en su saber y disciplina, pero asimismo inmerso en su tiempo histórico, social y cultural, del que también forman parte sus educandos. Tratar a los otros –sus alumnos– como fines en sí mismos, lo cual implica reconocerlos, revalorizarlos y considerarlos en sus opiniones, cuestionamientos y expresiones libremente, siempre en un ámbito de respeto mutuo.

Como mediador el docente debe tener la habilidad de potenciar o descubrir la motivación natural intrínseca del alumno, que muchas veces se encuentra oculta o reprimida.

Debe tener la sensibilidad para captar, generar o fortalecer la empatía, no sólo observando sino fomentando el sentimiento de afinidad, la inclinación de actuar con la otra persona y hacia ella. Ello genera un ámbito de calidez, amabilidad y confianza que ayudará a mejorar el marco contextual de la negociación que implica poner en práctica un plan de enseñanza.

Un concepto fundamental que debe manejar el profesor en su rol de mediador y facilitador es el de la “zona de desarrollo próximo”. Este concepto se refiere a la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver problemas de forma independiente y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas con la colaboración de un compañero más capaz o con la guía de un adulto” (Vigotski, 1967), se relaciona con el papel de la

mediación que realiza el docente para llevar al estudiante a su nivel de desarrollo potencial. Ello implica profundizar en el pensamiento sistemático, claro y efectivo de aprender y resolver problemas.

Este nuevo docente acepta el error como un elemento natural e inherente al proceso de investigación. Su actitud y actividad muestra a una persona interesada en lo que sucede; curiosa frente a los resultados, que no teme dejar ver que él también está aprendiendo.

Selecciona actividades que permitan el desarrollo de habilidades por parte del grupo, la interacción y que a su vez fomenten el espíritu de colaboración y responsabilidad entre sus alumnos. Nada mejor que poder transmitir que enseña cosas que siente, que hace y que es lo que predica o explica.

Cuando formula preguntas, no lo hace a un alumno en particular; propone opciones, motiva la participación e interactúa; duda ante las respuestas y construye junto a sus alumnos incorporándolos a través de la escucha activa. No impone criterios, logra negociar consensuando posibles respuestas.

No recurre a su autoridad, deja actuar, escucha, y de proceder, reformula su postura argumentando. Usa un lenguaje claro, preciso conceptual pero de ser necesario coloquial, aunque no espera de sus alumnos un rigor aritmético, sino que prefiere que ellos usen sus propias palabras.

Apoya individualmente a los estudiantes a relacionar sistemáticamente los conocimientos que se van desarrollando con los que ya han sido adquiridos, estimulando la expresión personal de lo aprendido.

Debe tener un gran manejo de la comunicación, no solo desde el punto de vista oral, sino gráfico, corporal, y gestual, e incluso debe dominar las técnicas de comunicación como la audiovisual; así como las llamadas redes sociales. etc.

Todo docente debería poseer ciertas cualidades que optimicen el proceso educativo en el que participa. Debe tener un alto nivel de competencias y dominio de las TICS, a fin de propender siempre a lograr altos estándares de calidad, fomentar el liderazgo, la innovación y creatividad.

El facilitador podrá cumplir mejor su rol docente si logra generar, al menos, tres tipos de recursos: clima general favorable; utilización de experiencias de grupo como recurso para la educación y el aprendizaje y los materiales didácticos afines.

Enfoque pedagógico centrado en la adquisición y desarrollo de competencias del renovado perfil del docente universitario.

El enfoque de la pedagogía centrada en la adquisición y desarrollo de competencias está siendo utilizado en las instituciones de educación superior en el mundo.

Y teniendo en cuenta el propósito inicial que da título al presente trabajo, considero que la aplicación de la mediación transformativa en el ámbito educativo exige ciertas condiciones previas que debe reunir todo docente del siglo XXI, y que tales condiciones se traducen en la práctica como las “nuevas competencias docentes.”

El término “competencia” recibe varias acepciones posibles. No obstante, podemos definirlo como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para una docencia de calidad. Esto es, lo que han de saber y saber hacer los profesores y profesoras para abordar en forma satisfactoria los problemas que la enseñanza actual plantea.

Para el desarrollo de estas competencias será necesario que el docente reflexione y que en la medida de sus posibilidades se comprometa en la construcción del cuerpo de conocimientos para poder afrontar con eficacia y calidad el tratamiento de los problemas del aula.

Ello implica el manejo de una serie de competencias que debe abarcar, conocer, desarrollar o complementar todo docente mediador y facilitador, a fin de mejorar la eficiencia en el proceso de aprendizaje. A continuación, se enuncian las diferentes funciones, competencias o incumbencias docentes:

- Estructura el material, el medio o la situación de enseñanza, de modo que la interacción entre el estudiante y este ambiente organizado defina los objetivos a alcanzar a nivel colectivo e individual.
- Crea un ambiente rico en estímulos donde se establecen de antemano las estructuras que quiere enseñar.
- Propone metas claras, apoya al estudiante en su elección. Desarrolla criterios para determinar si se llegó o no a la meta deseada. Luego de aceptadas, apoya el proceso de aprendizaje.
- En la función de apoyo mantiene una posición permisiva y atenta.
- Responde siempre de manera cordial resaltando los aspectos positivos de la conducta del estudiante y construye a partir de ellos.
- Debe generar espacios u oportunidades para que los estudiantes piensen, decidan y resuelvan problemas por sí mismos y con otros.
- Debe generar la motivación del alumnado trayendo los conceptos generales y abstractos a la tierra, a través del planteo de casos reales.
- Debe respetar las opiniones de todos; reconocer y elogiar las participaciones de los alumnos parafraseando las posiciones y descubriendo los diferentes intereses en juego.
- En suma: un facilitador o mediador: será en el ámbito educativo una persona que se desempeña como orientador o instructor en una actividad. Será quien dirija el flujo de las discusiones y quien se encargue de propiciar un diálogo respetuoso. No es líder ni jefe de grupo.

- Tener un dominio de la disciplina que enseña y una comprensión profunda de la manera en que esos contenidos pueden vincularse con la vida cotidiana para resolver los problemas que se presentan.
- Dominio de los contenidos de su materia es importante un conocimiento de los sujetos a quienes se enseñan, en cuanto a sus intereses, capacidades, posibilidades, motivaciones, entre otros factores.

PROPUESTA: Trabajar con el conflicto desde la observación de las situaciones cotidianas dentro o fuera del aula.

Es importante aprender a analizar la realidad cercana con la intención de encontrar respuestas a viejos problemas que se manifiestan de manera diferente, y a las nuevas necesidades que se nos van planteando.

El objetivo es reflexionar sobre los diferentes contextos donde se relacionan y se socializan las personas, identificar situaciones de discriminación y de violencia, considerar sus causas, analizar las respuestas que se ofrecen y presentar posibles estrategias para gestionar y resolver conflictos de forma negociada y consensuada, desde una perspectiva positiva y crítica.

La realidad del aula nos evidencia que parte del profesorado universitario experimenta numerosos métodos y técnicas de enseñanza- aprendizaje, elaborando experiencias y prácticas formativas, creadoras de conocimientos y emociones nuevas. La Ciencia Jurídica, y en particular la Teoría General del Derecho resulta ser un marco propicio para experimentar técnicas de enseñanza-aprendizaje, a saber: aplicación del método de caso, o situación trágica se plantea un problema que presenta aristas jurídicas, sociales y valorativas o éticas. Podemos traer una noticia, un fallo judicial polémico o solicitar a los alumnos que busquen un conflicto que reúna las características preestablecidas. Nunca resulta desactualizada la polémica entre isunaturalistas y positivistas y el juego de roles como foco generador de conflictos.

Como prácticas pedagógicas dinámicas podemos establecer un marco general de metodología de trabajo, las cuales pueden ser modificadas dependiendo el desarrollo de las prácticas y objetivos que pretendamos alcanzar.

No podemos saber cuáles son las mejores propuestas de intervención sino sabemos cuál es la realidad sobre la que queremos actuar, si no comprendemos que está pasando, si no sabemos cuáles son los rasgos que definen las situaciones que nos preocupan, la complejidad de elementos que entran en juego en cada una de ellas.

En cada conflicto hay cosas que se ven y otras que no. La metáfora del iceberg es muy relevante cuando nos encontramos con una situación conflictiva, existen elementos fácilmente detectables pero también hay otros elementos que están por debajo de la línea de flotación y cuesta más trabajo sacarlos a la luz. Cuando nos acercamos a un conflicto es fácil que distingamos a quienes intervienen, sobre qué discuten, qué pide o quiere cada parte, si se ha llegado a alguna solución; pero existen esos otros elementos por debajo de la línea de flotación que es más difícil distinguir: la historia del conflicto, los sentimientos, intereses, necesidades, el contexto, los valores, los prejuicios.

Por eso es importante aprender a observar, a comprender, investigar, analizar la complejidad de elementos que entran en juego. Si llegamos a comprender de qué está hecho el conflicto y cuál es la importancia de cada uno de los elementos que entran en juego, habremos dado un gran paso para su regulación. ¿Cómo podemos buscar soluciones a una situación que ni siquiera sabemos qué es?

Lederach (1984) plantea que la estructura de los conflictos se explica desde la interacción de tres elementos: las personas, el proceso y el problema o los problemas. Las 3ps, y señala también la importancia de distinguir entre las posiciones, intereses y necesidades. (P.I.N.). Comprender esta complejidad de elementos nos puede ayudar a afrontar los conflictos que nos rodean y suponen un instrumento imprescindible para poder aprender de ellos. Y después de analizar, buscar soluciones y los cambios necesarios.

En síntesis, todo método didáctico reposa, de manera expresa o implícita en una pedagogía, y toda pedagogía responde a cierta axiología. Es importante en consecuencia distinguir los instrumentos educativos, de los objetivos que se persiguen con ellos, y ubicar a estos últimos dentro de la concepción de la persona y del mundo que presuponen, a fin de evaluar la operatividad de las herramientas empleadas en el proceso de instrucción-aprendizaje- educación.

Conclusiones

Las situaciones conflictivas con las que nos encontramos tienen que ver con todas las personas y grupos implicados en el sistema educativo y no solo con las posiciones que estos adoptan sino con sus necesidades, necesidades de la escuela, necesidades de las mayorías, del profesorado, de las minorías, del alumnado, las nuestras propias.

En suma, tratar de aplicar las herramientas que brinda la mediación educativa conlleva asumir tareas de Gestión para lograr la transformación, resolución, regulación como expresiones diferentes para referirse a las formas con las que intervenimos, o al menos las que sería interesante que lleváramos a la práctica para afrontar las situaciones conflictivas con las que nos encontramos cotidianamente.

He señalado al comienzo de este trabajo que apuesto a la transformación del conflicto. Transformar el conflicto implica ver el conflicto como una oportunidad positiva de cambio de aquellos acontecimientos en los que ocurre, y para que esa transformación sea exitosa necesita de la participación e implicación de los afectados y que sus necesidades sean atendidas. Los proyectos de mediación en el ámbito educativo pueden perseguir diferentes propósitos, a saber: 1) Como mecanismo o

proceso destinado a la resolución pacífica de conflictos; o 2) Destinado a promover en los docentes, alumnos y demás actores en el proceso de aprendizaje y desarrollo de las llamadas habilidades sociales o para la vida, aplicando la mediación como técnica de abordaje a conflictos interpersonales que surgen en la convivencia pacífica.

Tales propósitos sustentados en el Programa Nacional de Mediación Escolar apuntan a lograr el acercamiento entre el ideal y la real inclusión de la mediación en el ámbito educativo con fines no estrictamente pedagógicos, vinculado a la enseñanza, sino principalmente orientados a la formación de estudiantes para la vida en democracia, en el marco de la educación en la paz y los derechos humanos.

Lo anterior solo es posible si el docente es acompañado desde la Institución Educativa primero, desde la Cátedra después y si lo hace con un sentimiento de actualización y capacitación permanente. Debe ser capaz de reconocer sus propias debilidades y carencias. Si no las tiene, debe ir en busca de las “nuevas competencias” a fin de satisfacer la demanda de una sociedad tecnológica y de la información y el conocimiento.

Cabe preguntarse que buscamos cuando enseñamos... ¿Estamos preparando una sociedad futura en la que prevalezca un tipo de educación para la eficiencia inmediata al servicio del rendimiento económico y del hedonismo, o estamos echando las bases de una educación altamente personalizada en el línea de pensamiento creativo, divergente, abierto, así como en la línea de los valores oblativos de la persona, abierta al bien de la comunidad humana?

El profesor debe ser primero y ante todo un educador; y si lo es cabalmente, aspirará a trabajar a conciencia, con eficacia y sencillez, aprehendiendo de sus alumnos y colegas, abierto a todas las personas, respetuosos de los jóvenes; un demagogo, jamás. Exigente consigo, puntual, permeable a las sugerencias, corrigiendo con moderación, sin formalismos estériles, aceptando sus propios errores, firme y paciente, escuchando en toda ocasión a los jóvenes, que mucho se aprende de sus severos juicios, aceptando el reto de someter sus propios criterios a la crítica de los estudiantes, en fin a razonar con ellos, no por sobre ellos.

Biografía

Ander Ezequiel-Egg; “Debates y propuestas sobre la problemática educativa. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato”. Homo sapiens Ediciones; Rosario, santa Fe, Argentina 1ª Ed.:2005

Gelli, María Angélica Publicado en LL2002-A, 1043, “La enseñanza del derecho constitucional y el sistema democrático. Desde la perspectiva del método socrático”.

Hill, Napoleón; “La magia de pensar en grande” (Diez consejos para resolver un conflicto).

Tuvilla Rayo, José; “Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos”.s.l.s.d.

Zoia Bozu y Pedro José Canto Herrera. “El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes” Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol.2Nº2, 87-97 (2009)

Ley de Educación Nacional 26.206.

Programa Nacional de Mediación Escolar: <http://www.me.gov.ar/construccion/mediacion.html>

“Planes de estudio en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales: Abogacía - Escribanía: Camino a lo nuevo”. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. 2016

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DE CARA A LOS MILLENNIALS.

Maria Elena Vizcaychipi ¹

Los millennials

Se considera que los millennials son el grupo de población nacido entre 1982 y 2003, que ha crecido plenamente inmerso en la era digital.

Morley Winograd y Michael D. Hais han estudiado lo que han llamado el cambio de imagen milenaria, como refieren en el título de su libro "El cambio de imagen Milenario". Por eso centran su atención en lo que llaman millennials: el grupo de jóvenes que se ha convertido en la última generación incorporada a la sociedad como electores, pero también, más extensamente, aquel otro grupo cuyo nacimiento los autores fechan, como ya lo he mencionado, entre 1982 y 2003. La característica común a todas estas personas reside en que se han involucrado en los tiempos en que la revolución tecnológica ha generado su fruto más llamativo: el acceso masivo y doméstico a la informática.

Esta generación, se ha visto reflejada en modelos sociales nuevos: Divorcios, nacimientos por métodos científicos y un mayor compromiso con el grupo de pertenencia.

El mentado grupo está dando lugar a una forma de vida social más comprometida con el respeto a los derechos individuales y colectivos, como se viene observando en los cambios que fueron impulsados por ellos mismos, como el dictado del nuevo Código Civil y comercial de la Nación, las diferentes reformas y proyectos de reformas en todas las ramas del derecho.

Se debe tener muy en claro que el derecho no crea la realidad, sino que ésta - mediante sus operadores políticos y jurídicos- activa al derecho para que la regule.

Ningún sector va a quedar excluido: la economía, la salud, el ambiente, temas internacionales y la incorporación del sector digital. Se necesita avanzar en el derecho informático y digital.

Las innovaciones de los Millennials están fundamentadas en que poseen características que los hacen únicos: la tecnología, es una herramienta natural para estos jóvenes en su día a día, el internet, el dispositivo móvil, los medios sociales son su forma de vida. Están descontentos y son incrédulos, tienden a confiar menos en las personas que las generaciones anteriores. Se declaran independientes.

Otra característica importante es su nivel educativo, si se comparan los millennials con generaciones anteriores, tienen un nivel de estudios de grado superior, además de su situación social, a esta generación también se la conoce por su carácter boomerang, puesto que son los que han tenido que volver a casa de sus padres y retrasar la formación de un hogar por la dificultad para encontrar un empleo y acceder a una vivienda.

Es una generación que pretende generar grandes cambios a nivel legislativo y social. Pueden inquietarse cuando los asuntos que ellos traen a debate se tornan difíciles o tardan en ser resueltos, frustran sus expectativas de la vida, pero tales vicisitudes no los detienen, ellos siguen. El viajar esta siendo su forma de escape. Utilizan los viajes para "abrir" sus mentes, conocer otras culturas y generar una red social que se funda en amistades viajeras. Lo que tienen en común los integrantes de esta generación no solo es la tecnología, sino el alma puesta en la vida que ellos quieren vivir y dejar a la generación que le siga. Esta generación, los llamados "Z", hará una revolución aún más grande que los millennials en todos los campos. Principalmente en el laboral y educativo.

Los millennials exigen cada vez, mayor prontitud en la resolución de problemas. Exigen excelencia de profesores. Igualmente, que el mundo en el cual se encuentran inmersos les brinde todo lo que ellos necesitan para concretar sus objetivos. La rapidez es lo que más exigen. No toleran un "Mañana estará listo". Quieren trabajar lo menos posible, pero que el trabajo que se haga sea de excelencia. La flexibilidad horaria es lo más requerido, porque de esta manera pueden seguir desarrollando sus potencialidades. No quieren solamente trabajar por un sueldo, aspiran a mejorar sus lugares de trabajo brindando todo lo que esté a su alcance para que su lugar de trabajo sea el mejor de todos y se sientan orgullosos de decir "Acá trabajo yo". Y para ello se exigen a ellos mismos saber más idiomas, poder generar redes con otras compañías nacionales, quieren que su empresa se expanda en el mundo y para ello necesitan perfeccionarse constantemente tanto en su país de origen como en el exterior. Los viajes de escape también les dan las posibilidades de regresar con nuevas visiones e implementarlas a su lugar. Buscan constantemente la excelsitud.

1- Docente Adscripta de Filosofía del Derecho, cátedra , Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: marilenviz@hotmail.com

Generación “Z”. Algunas precisiones

La Generación Z es un tema que ya está comenzando a preocupar a las áreas de capital humano de las organizaciones, tanto como a los docentes de escuelas secundarias y centros académicos, dado que es la generación que ingresará en breve a las universidades y empresas, del mismo modo en que años atrás la generación Y causó un importante impacto en la gestión de las organizaciones y centros académicos dado los nuevos hábitos y actitudes con los que se manejaban y lo continúan haciendo en el presente.

Un estudio realizado por la consultora Grail Research, Consumers of Tomorrow

Insights and Observations About Generation Z (2011), presenta a la Generación Z y lo que entiende como sus diferentes subdivisiones relacionadas con las características y comportamientos. Ofrece una comparación con las distintas generaciones actuales, los hitos que las caracterizan y el impacto de la tecnología que las define, según los acontecimientos más importantes cada año. Una mirada sobre comportamientos actuales y tendencias de los Z y el imaginado impacto que tendrá en el marketing de las organizaciones.

Si nos referimos al ámbito académico y al comportamiento y/o necesidades de los jóvenes Z, uno de los pocos que refiere al tema es Tom Vander Ark, (abril, 2012) experto en educación mundial. Examina las facetas de la innovación educativa en los Estados Unidos y el extranjero. Presenta un caso convincente para una mezcla de aprendizaje online y presencial, comparte historias inspiradoras en las escuelas y programas que efectivamente ofrecen "aprendizajes digitales personales" posibles de implementar para esta generación y analiza las oportunidades y caminos a tomar para transformar o reorientar las "escuelas" en "escuelas inteligentes". Revisa "herramientas inteligentes" para el aprendizaje. Incluye en su trabajo aspectos de la vida de los profesionales de la educación, destaca la negociación de nuevos empleos, examina las universidades en línea y la "escuela inteligente". Temas que, definitivamente, se relacionan con la temática que me convoca a la Generación Z, ya que conocerlos, aceptarlos e incluirlos de manera positiva en el ámbito académico es también tarea de “nosotros”, los docentes. Es importante, por lo tanto, brindar en las casas de Estudio de Derecho la apertura para esta generación. El área académica debería brindarles todo el apoyo para la inserción en el campo de la docencia.

Los jóvenes Z consideran que es necesario articular los conocimientos de una manera diferente a la actual, estableciendo relaciones interactivas y utilizando la “nube” como herramienta de consulta en el marco del proceso de aprendizaje y evaluación, mucho más que la memoria.

Constituirá todo un desafío captar la atención en las aulas académicas, de los Z, hábiles multitarea. Dependerá de las universidades, los profesores y del acceso o inclusión de la tecnología que cada institución tenga, hecho que impactará en el nivel de ajuste que deberá hacer la comunidad docente o más aún, un trabajo personal y único por cuenta y responsabilidad de cada profesional. La diferencia de cambio, puede apoyarse en la posibilidad de utilizar la nube en el proceso de aprendizaje con el fin de captar la atención con aquellos temas que son de interés para los Z. Trabajar con un mix entre libros, casos reales y tecnología (a través de la información disponible en Internet), haciéndolos participar. Los Z necesitan hacer varias actividades a la vez, para sentirse parte. Esta es la manera en la que se han formado: música, papel, TV, Video, y smartphones con comunicación online constante y a esos estímulos en simultáneo, responden.

Hay que activar las aulas de cara a esta generación. El conocimiento es el arma más poderosa de cara al futuro. Como ya lo dijo Franz Kafka “Si el libro que leemos no nos despierta de un puñetazo en el cráneo ¿para qué leerlo? Un libro tiene que ser un hacha que rompa el mar de hielo que llevamos dentro”. Esto es el presente, y el futuro. Todo lo que hagamos hoy, marcará nuestro futuro.

¿Cómo se está abordando la inquietud que esta generación produce en las universidades de derecho?

En principio se podría decir que el tema que mayor inquietud le genera a esta generación, es cómo concretar todos sus objetivos en el menor tiempo posible.

En el campo del derecho, precisamente, las universidades están brindando cada vez más cursos complementarios para estudiantes como para profesionales del área.

Tales cursos, al ser de corta duración, están siendo los preferidos de los alumnos, dado que les permite cursar sus materias curriculares y hacer cursos complementarios. De esta forma se van haciendo de herramientas para poder aplicarlas cuando salgan a trabajar y brindar respeto a la “Toga”. Pero, saben que falta mucho más en sus Casas de Estudio y por eso están incursionando en el campo de la docencia.

Los millennials buscan graduarse ya no solamente con el título de Abogado, ahora necesitan tener cursos de capacitación, idiomas, viajes de intercambio, haber participado en proyectos de extensión e investigación científica. Buscan insertarse en la docencia, sí, porque saben que es un paso importante para su desarrollo, prestigio y para formar a la generación “Z”.

Los millennials ya no quieren ser solo Abogados de libros, tiene el alma de la Toga. Por eso se dice que son parecidos a sus antepasados, los Baby boomer, nacidos de 1946 a 1955, aquellos que salían a desafiarse a sí mismos. Con la diferencia que los millennials poseen la tecnología en sus manos.

La abogacía, como lo dijo Angel Ossorio (“El Alma de la Toga”), no es una consagración académica, sino una concreción profesional. Nuestro título universitario no es de “Abogado”, porque para ser abogado hay que dedicar la vida dando consejos jurídicos y pedir justicia en los tribunales.

El bagaje cultural del alumno más aprovechado no pasa de saber decir de veinticinco maneras- tantas como profesores- el “concepto del Derecho”, la “idea del Estado”, la importancia de “nuestra asignatura” (cada una es más importante que las otras para el respectivo catedrático), “la razón del plan” y la “razón del método”. De ahí para adelante, nada. Se invierten meses en aprender de memoria el código procesal o penal y se olvidan de enseñarles de la ética profesional y el manejo de sus ingresos, que es su alimento para cuando salgan a trabajar.

Las facultades que no ponen el acento en las inquietudes y lo que plantean los millennials en las aulas, y aún más, cuyos catedráticos no están dispuestos a darles participación activa en las clases, conlleva una enseñanza que ofrece el peligro de que el alumno resulte un teórico pedante.

La formación del hombre viene después. Supongamos que la Facultad de Derecho se redime y contribuye (como de alguna manera lo viene haciendo con cursos y proyectos de extensión), y aporta eficazmente a la constitución técnica de sus alumnos; aun así , el problema seguirá siendo el mismo , porque la formación cultural es absolutamente distinta de la profesional y un eximio Doctor, suele ser- un Abogado detestable. Por la sencilla razón de que en las profesiones la ciencia no es más que un ingrediente. Junto con él operan la conciencia, el hábito, la educación, el engranaje de la vida, el ojo clínico, y mil elementos más que, englobados, integran un hombre, el cual, precisamente por su oficio, se distingue de los demás. Una persona puede reunir los títulos de Abogado, Escribano, pero no todos tendrán el alma de la Toga. El abogado, el togado tiene sentido de libertad.

Los catedráticos deben conocer de pasiones y saber atisbarlas para estar de cara a los millennials.

El abogado será aquel que tenga previsión, serenidad, amplitud de miras y de sentimientos. Y es esto lo que buscan los jóvenes en la Casas de Estudios, buscan profesores de alma, buscan abogados porque para libros ya tienen en grado sumo. Bibliotecas enteras, asimismo pueden descargar de sus celulares y ordenadores las últimas reformas y todo lo que a legislación y doctrina respecta. de códigos y de modelos judiciales ya están sobrepasados.

Necesitan Abogados que les enseñen a abogar, necesitan que se les enseñen a usar la Toga con dignidad y respeto y defenderla de tantos comentarios maliciosos que día a día escuchan en cada reunión y lugar al que asisten.

Estos jóvenes, los millennials, entre los que me incluyo, necesitamos Abogar con dignidad, creemos en la justicia y queremos de nuestros superiores que tengan la rectitud de conciencia, esa es la piedra angular.

Las especialidades, o los cursos que estos jóvenes buscan los realizan porque son herramientas que la sociedad actual les exige para conseguir un trabajo tan pronto se gradúen, pero ya lo dijo el maestro “EN LA ABOGACIA, LA ESPECIALIZACION TOCA LOS LIMITES DEL ABSURDO. NUESTRO CAMPO DE ACCION ES EL ALMA Y ESTA NO TIENE CASILLEROS”.

Los millennials que se inclinan por el derecho, los amantes pasionales de esta noble profesión saben de ello, pero también saben de la realidad que enfrentan al salir de las Casas de Estudio. Y por eso exigen cada vez más de las mismas y de sí mismos. Solo serán abogados aquellos que estén orgullosos de llevar la Toga.

Bibliografía

Antonio Ferrer: “Millennials, la Generación del Siglo XXI” www.uca.edu.ar. Noviembre 2010. Nueva Revista número 130.

Di Lucca, Susana: “El comportamiento actual de la Generación Z en tanto futura generación que ingresará al mundo académico.

Encuesta Deloitte 2015. Generación del Milenio.

XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires 2008.

Ponencia para el XIII Encuentro Internacional de CETR, 6-11 de noviembre de 2017

NUNCA ES TARDE PARA APRENDER...(EN LA UNIVERSIDAD)

Mónica Laura Galarza 1



Introducción

El arquetipo de Educación formal que pregonaba la Pedagogía conductista, se cimentó en construcciones conceptuales como las referidas a la inteligencia humana como una condición única o capacidad innata de las personas, siguiendo un razonamiento determinista y esencialmente de base biologicista o genética. Asimismo, la noción misma del aprendizaje como una capacidad humana que se adquiría preferentemente durante las primeras etapas de la vida, sumado a la idea que el conocimiento se transmitía o transfería del docente al alumno, fundamentaron las bases de una enseñanza principalmente expositiva en la que el docente era el único y exclusivo portador de los saberes convalidados, resultando el gran protagonista activo en este escenario.

Contrariamente a estos postulados de una pedagogía tradicional y arcaica, se erigieron los principios de una Pedagogía constructivista, moderna, que conjuntamente con la visión que nos brinda la ciencia acerca del proceso cerebral del aprendizaje a partir de las Neurociencias, nos permitió entender cómo, por qué y para qué aprendemos. Y entonces comprendimos que la inteligencia no es una sola, que posee multiplicidad de aspectos, que no es innata, que se trata de un conjunto de capacidades que se adquieren a partir del entrenamiento constante, con esfuerzo y dedicación, que el proceso de aprendizaje es un proceso complejo que cada individuo construye, que el conocimiento no se absorbe del educador, se construye, y que aprendemos y desaprendemos como parte de un proceso inacabable a lo largo de toda nuestra vida, que obedece a nuestra necesidad de adaptación permanente al medio que nos rodea y que precisamente esto es lo que identifica nuestra condición de humanidad.

Del seno mismo de la Pedagogía surge a mediados del Siglo XX una disciplina autónoma y diferenciada de la misma, la ANDRAGOGIA, como área de conocimiento, investigación, análisis y valoración específica de las problemáticas, expectativas y principios que caracterizan el proceso de enseñanza y aprendizaje destinado a un nuevo perfil de alumno, denominado: "Alumno Adulto" – "Alumno no tradicional" – "Alumno a tiempo parcial" – "Alumno adulto mayor", dependiendo de las conceptualizaciones de los diversos programas implementados en distintos países, para diferenciarlo del "Alumno joven" – "Alumno tradicional" – "Alumno adolescente".

Se conoce que la Andragogía surgió en principio en el ámbito de la educación no formal, siendo uno de sus precursores Malcolm Knowles, quien es al mismo tiempo considerado como el padre de la Andragogía. Desde entonces numerosas investigaciones se han llevado a cabo en los países que conforman el EEES (Estado Europeo de Educación Superior) que se conformó en Bolonia en 1999 y que actualmente reúne a 49 países europeos con un objetivo común: redefinir la función de las universidades para ampliar sus límites y moldes. Asimismo, en EEUU y Canadá, y en los últimos años incluso en Latinoamérica, se han diseñado e implementado nuevas propuestas de políticas educativas que dan cuenta de la preocupación por ofrecer y mejorar las condiciones de acceso, continuidad, permanencia y finalización de los estudios universitarios a los estudiantes designados como "alumnos adultos", "no tradicionales" o "a tiempo parcial" en contraposición con los alumnos jóvenes o adolescentes. Las políticas de educación superior de diversos países a nivel mundial han desarrollado diversos programas que evidencian un cambio del paradigma tradicional y proponen desde reformulaciones y rediseños de los planes de estudios y los espacios curriculares hasta inclusive cuestiones edilicias para facilitar el ingreso y permanencia en las universidades de los alumnos adultos orientados a un proceso de educación permanente.

1- Jefe de Trabajos Prácticos de Derecho Comercial I, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. (UNLP)
E-mail: ml_gal@hotmail.com

Justificación

Actualmente vivimos en un mundo cambiante que desafía constantemente nuestra capacidad de adaptación y creatividad para desarrollar respuestas adecuadas a la nueva realidad imperante. Un mundo que nos sumerge en un océano de información y datos que ahogan nuestra mente, generado primordialmente por el avance de las comunicaciones, la tecnología y la automatización que en la actual era digital y del auge de la inteligencia artificial nos conduce a comunicarnos e interactuar de formas y por canales muy diferentes a los de épocas pasadas. Así, cotidianamente, nos vemos abrumados por el enorme caudal de información que recibimos, que nos posibilita conocer y aprender más allá de las aulas universitarias, tanto mediante la modalidad de enseñanza presencial como en el marco de la educación a distancia.

La figura del docente ha cedido protagonismo dentro del ámbito del aula, sea ésta física o virtual, a favor de los alumnos, como consecuencia de nuestra comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso complejo que permite la construcción y la autogestión del propio saber.

Al mismo tiempo, no debemos ignorar el hecho que informa la ciencia acerca de la prolongación de la vida activa de los individuos, que se traduce en un crecimiento demográfico más longevo y la preocupación por una vejez digna y saludable, que le brinde al individuo las posibilidades de mejorar su crecimiento personal, intelectual, social y económico y en este sentido, la educación favorece la confianza en sí mismos y la autosuficiencia al aumentar sus habilidades y posibilidades de interacción social.

Por todo lo expuesto, la presente investigación se sustenta en la urgencia de generar un escenario que posibilite el necesario debate e intercambio de opiniones y pareceres, en forma seria y responsable, que nos permita replantearnos en nuestro rol de docentes universitarios la adaptación y modificación de nuestras prácticas pedagógicas y didácticas a las inquietudes, necesidades y capacidades de nuestros alumnos adultos, facilitando y logrando su verdadera integración en el proceso formal de educación universitaria para que logren alcanzar una educación integral. Frente a la necesidad de dar una respuesta de calidad al estudiante adulto que involucre no solamente los contenidos, competencias, habilidades y destrezas disciplinares y académicos necesarios para lograr la ansiada acreditación, sino también una mejora en sus vidas en lo económico, lo social, laboral, incluso de salud psicofísicas, permitiendo su crecimiento y desarrollo personal y su continua formación educativa.

Marco teórico

Se consigna en la bibliografía consultada.

Objetivo central

· Comprender las diferencias en el proceso de aprendizaje de los alumnos adultos o mayores en comparación con los alumnos jóvenes, es decir cómo aprenden unos y otros, identificando sus capacidades, habilidades, destrezas y competencias particulares como asimismo sus principales dificultades, intereses y necesidades particulares.

Objetivos específicos

- Promover un cambio de paradigma en las políticas universitarias de nuestro país que contemple de manera adecuada el perfil del alumno adulto o no tradicional que promueva su autorrealización personal.
- Evidenciar las demandas, inquietudes, necesidades y expectativas de nuestros alumnos adultos con relación a su formación educativa de nivel superior.
- Identificar sus fortalezas y debilidades en el contexto actual del proceso de enseñanza y aprendizaje en comparación con la de sus pares, alumnos jóvenes, que facilite su interacción, para un aprendizaje cooperativo y colaborativo entre los mismos.
- Identificar las metodologías y estrategias que actualmente los docentes universitarios implementan para resolver la situación de un alumnado cada vez más heterogéneo.
- Brindar herramientas que posibilite a los docentes logren diseñar propuestas metodológicas eficientes para un aprendizaje significativo e integral de los alumnos adultos.

Metodología

La presente investigación se llevará a cabo por la Fundación de Neurociencia y Capacidad Cognitiva de La Plata (FUNDANYCC), presidida por el Prof. Dr. Mario A. Vestfrid y un equipo de colaboradores, docentes universitarios de distintas unidades académicas dependientes de la Universidad Nacional de La Plata.

Asimismo, la misma se desarrollará en tres etapas sucesivas:

- I. Teórica: a partir de la investigación, análisis y comparación de los programas de educación superior llevados a cabo en distintos países como España, Inglaterra, Francia; EEUU, Canadá, entre otros y que constituyen valiosos antecedentes que nos aportará no solamente el imprescindible marco teórico que nos permitirá referenciar con las experiencias y logros alcanzados en otros contextos políticos, económicos, sociales y culturales, sino también orientar nuestros propios estudios locales.

II. En una segunda etapa, adoptando la técnica de investigación cualitativa se diseñó un modelo de entrevista semi-estructurada de carácter individual y anónima, que se realizará entre docentes de los distintos años de cada carrera y los propios alumnos protagonistas tanto adultos como jóvenes, para lo cual se considerará como alumno adulto aquel mayor de 40 años.

III. En una tercera etapa se recabarán y analizarán los resultados de las entrevistas efectuadas a fin de poder esclarecer, por un lado, cuáles son las fortalezas y las debilidades de la enseñanza universitaria en el caso de los alumnos adultos en contraposición con los alumnos jóvenes, distinguidas por los propios docentes y por otro lado, evidenciar cuáles son las expectativas, necesidades y requerimientos de nuestros alumnos mayores, manifestadas por los mismos. Finalmente, efectuar una propuesta que permita incluir y satisfacer las expectativas, inquietudes y requerimientos de nuestros alumnos adultos para facilitar y promover su participación activa en el proceso de aprendizaje, a partir del diseño y desarrollo de nuevas condiciones de enseñanza de nivel superior que contemple en forma genuina su integración en nuestras aulas en un ambiente académico más democrático, humano y respetuoso de las capacidades y competencias individuales.

Bibliografía consultada

- GARDNER, Howard. "Inteligencias múltiples". Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós. (2011)
- GARDNER, Howard. "El desarrollo y la educación de la mente". Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós. (2015).
- VESTFRID Mario Alberto. "Dialogando con la mente". Buenos Aires. Argentina. Ed. Dunken. (2017)
- VALLE APARICIO, José Eliseo Artículo: "Educación permanente: los programas universitarios para mayores en España como respuesta a una nueva realidad social" Revista de la Educación Superior. Vol XLIII N° 171, julio-septiembre (2014) ISSN 0185-2760.
- CELI, Yolanda, Monografía: "Conociendo al estudiante adulto trabajador". (Agosto: 2013)
- MARCHANT DIAZ, Nidy Liz: "¿Cómo aprenden los adultos?". 17 de febrero de 2015. Revista Vinculando.
- LEARRETA, Begoña; CRUZ, Ana y BENITO, Águeda: "Análisis documental sobre el estudiante adulto en la Educación Superior: un perfil emergente de alumnado". Revista Iberoamericana de Educación (15 de marzo de 2012) ISSN 1681-5653.

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES DE LA UNLP: DESAFÍOS QUE PLANTEAN LAS INNOVACIONES PEDAGÓGICAS. LA MIRADA DESDE LOS DOCENTES Y LOS ESTUDIANTES EN LA CÁTEDRA III DE INTRODUCCIÓN A LA SOCIOLOGÍA.

María Elizabeth Azcona

“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción”, Paulo Freire, 1996.

Resumen

La docencia es el espacio de concreción de la educación formalizada e institucionalizada que involucra y compromete al docente en su ser, saber, percibir y hacer. Sin embargo, el acto docente, tan pronto es iniciado, se transforma en un proceso intersubjetivo, social y cultural. En su interior se generan, durante cada “hora de clase” actividades que se entretajan en procesos, que formalmente son reconocidos como de enseñanza y aprendizaje.

Esos procesos guardan estrecha relación con los sujetos que los protagonizan: con los estudiantes sus historias, sus características y disposiciones para el aprendizaje; con los docentes, sus historias, su formación previa, sus experiencias, sus representaciones y su actitud reflexiva ante sus prácticas.

Específicamente se pretendió indagar en este trabajo, acerca de qué características presentan hoy las estrategias didácticas y explorar cuáles son los modelos y consecuencias subyacentes en la enseñanza del Derecho durante el primer año de la carrera en la UNLP, desde la óptica de los docentes y de los estudiantes, en el contexto de la Cátedra III de Introducción a la Sociología.

Analizar opiniones y evaluaciones de los estudiantes acerca de los contenidos y saberes que transmiten los docentes y las estrategias de enseñanza que utilizan en esa misma Cátedra.

Al respecto se hizo un relevamiento de la literatura existente en materia de artículos científicos, trabajos de investigación, libros que han planteado el tema del derecho y su enseñanza, pero lo han hecho en forma más general, en determinados periodos históricos. El contexto teórico desarrollado para esta ponencia es el del enfoque crítico progresista de la innovación educativa (Barraza, 2010).

¿Cómo debería planificar el profesor su enseñanza? Esta es una pregunta que Salinas (1994) se hace para pensar sobre la enseñanza y plantear las relaciones entre teoría y práctica; planificar la enseñanza es algo más que establecer objetivos, contenidos, métodos, criterios de evaluación, significa pensar y valorar y tomar decisiones sobre un colectivo de personas, los estudiantes, en un espacio, denominado aula.

El objetivo es que el estudiante se convierta en un sujeto crítico, no en un reproductor de conocimientos (memoria), que cuestione, éste es el ámbito para plantearlo. La interacción entre el contexto creado por profesores y las características con las que los estudiantes abordan el trabajo es dinámica.

Aspectos metodológicos:

Se realizó una investigación exploratoria que tomó elementos de los paradigmas cuantitativos y cualitativos, matriz propia de las ciencias sociales. Por una parte en el cuestionario a los alumnos se visualizan mayoritariamente preguntas cerradas que van a dar cuenta de lo numérico o cuantitativo, reflejado en los gráficos pertinentes. Pero así mismo hay un par de interrogantes más abiertos que denotan lo cualitativo y dan una visión de los estudiantes que permite, conforme a los objetivos específicos propuestos, dar cuenta de sus opiniones acerca de los contenidos y saberes que transmiten los docentes de la Cátedra y las estrategias de enseñanza que se utilizan.

Se utilizó un cuestionario anónimo a estudiantes que cursaron la materia Introducción a la Sociología, Cátedra III, materia cuatrimestral de primer año de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Los mismos se realizaron durante el año 2015; se los indagó sobre la percepción que tenían acerca de las estrategias de enseñanza del derecho, el imaginario acerca del perfil del abogado y el que creía que ofrecía la Facultad. Se puso el acento en la mirada que tenían los y las estudiantes acerca de la manera en que se enseñaba el derecho en Introducción a la Sociología. También se indagó acerca de qué forma se dictaron determinadas temáticas, si los instrumentos utilizados por los docentes les parecieron pertinentes; qué temas incluiría que no fueron presentados y el aporte a través de la crítica constructiva de cualquier inquietud que permitiera la implementación real de los cambios.

En relación a los Docentes, se realizaron entrevistas durante el final del año 2014 y comienzos del año 2015, a casi todos los docentes de la Cátedra III de Introducción a la Sociología (cinco), quienes se explayaron y gentilmente ofrecieron su testimonio sobre la temática propuesta-las mismas se agregan al final del Trabajo Integrador de referencia como Anexos. Se eligió la entrevista como instrumento, porque a mi entender era el apropiado de acuerdo a los objetivos propuestos en el Trabajo, permitiendo recabar opiniones y pareceres de los entrevistados de una manera dialógica, con un ida y vuelta.

Entrevista a los Docentes

En primer término aclaro que la materia es dictada por un titular, dos horas reloj semanales y por los docentes a cargo de los prácticos de la misma, cuatro horas-reloj semanales cada uno. Los docentes entrevistados pertenecen a la Cátedra III de Introducción a la Sociología, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, comisiones de los prácticos. En cuanto al perfil etéreo de los mismos, tres de ellos son mujeres y dos varones. Sus edades oscilan entre 35 y 46 años aproximadamente. Cuatro son abogados y una profesora de sociología; todos egresados de la UNLP. Los ejes de las entrevistas fueron los siguientes:

- 1) ¿De qué Facultad egresó y en qué año?
- 2) ¿La enseñanza que recibió era teórica, teórica-práctica, práctica?
- 3) ¿El modelo de enseñanza con el que se formó lo transmite igual o lo modificó?
- 4) ¿Cómo se posiciona hoy en su rol docente frente a esta formación?
- 5) ¿Cuáles son las estrategias didácticas que se presentan en la enseñanza del derecho?
- 6) ¿Cree que hay formas alternativas de enseñanza del derecho?
- 7) ¿Cuáles se emplean en su comisión?
- 8) ¿Utiliza las nuevas tecnologías y/o innovaciones pedagógicas en el dictado de alguna de sus clases?
- 9) ¿Cómo logra la motivación del estudiante?
- 10) ¿Considera que el cambio del plan de estudios (año 2013) puede lograr transformaciones en la enseñanza/aprendizaje del derecho?. ¿Por qué?

Cuestionario a los estudiantes

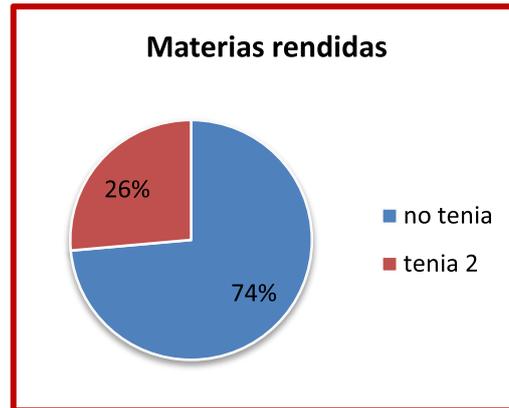
En este punto se realizó un cuestionario diseñado para los alumnos de nuestra comisión, que contaba con alrededor de 30 alumno, y el mismo cuestionario se hizo en otra comisión de la misma materia. El cuestionario se realizó en el primer caso al finalizar el primer cuatrimestre del año 2015; en la otra comisión en el segundo cuatrimestre de dicho año. Los mismos respondieron a los siguientes interrogantes:

Resultados

- 1) ¿En qué año ingresó a la Carrera? El 100 % de los alumnos ingresó en el año 2015.
- 2) ¿Le pareció útil el curso Introductorio de Ingreso? El 80 % respondió que sí y el 20 restante que no.



3) ¿Cuántas materias tiene dadas y/o rendidas hasta hoy en la Carrera? El 74% no tenía otras materias dadas y el 26 % restante había dado dos.



4) ¿Es la primera vez que cursa y/o ha rendido antes la materia Introducción a la Sociología? El 100 % es la primera vez que la cursa.

5) ¿Le parece útil la materia? ¿Por qué? Al 90 % le parece útil, y hay un 10 % que no contesta.



6) ¿Cree que existe relación entre la materia y el Derecho? El 80 % encuentra una relación entre la materia y el Derecho, hay un 10 % que sostiene que no y otro 10% no contesta.

7) ¿Hay alguna temática que le despierte mayor interés que otra? Enumérelas y diga cuáles. Las temáticas que despiertan mayor interés son:

Cuestiones de Género y Violencia, Aborto, Movimientos Sociales, Niñez, Pobreza, Acceso a la Justicia, Marxismo, Perspectiva sociológica.

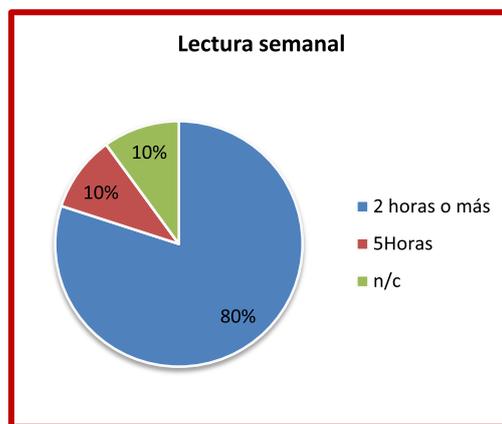
8) ¿Le resulta útil la modalidad de trabajos prácticos en grupos? El 80 % considera útil el trabajo en grupos, el 20 % restante no.



9) ¿Tiene dificultad para comprender los contenidos de la materia? El 80 % estima que no, y el 20 % restante que sí.



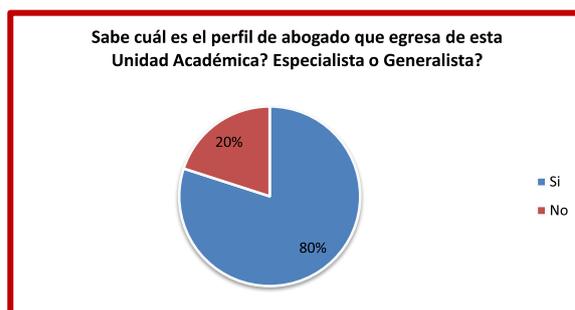
10) ¿Cuánto tiempo le dedica a la lectura de la misma (semanal)? El 80 % le dedica entre 2 horas o más; no contesta el 10 % y otro 10 % le dedica 5 horas.



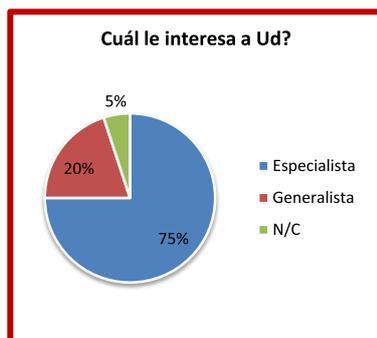
11) ¿Cómo estudia? Solo o con otros. El 60 % respondió solo y el 40 % restante solo y acompañado.



12) ¿Sabe cuál es el perfil de abogado que egresa de esta Unidad Académica? Especialista o Generalista? El 80 % sabe y el 20 % restante no.



13) ¿Cuál le interesa a Ud.? ¿Por qué? Al 75 % le interesa el perfil especialista, al 20 % el perfil generalista y el 5 % restante no contesta.



14) ¿Qué cambios sugieren en la forma de transmitir los contenidos?

En esta pregunta destaco las opiniones variadas de los estudiantes. En primer lugar no se detuvieron tanto en la forma como en los contenidos. En general destacan que no existe mucha relación entre los contenidos dados por el titular de la materia y lo que se enseña en cada comisión. Les resulta a veces de difícil comprensión los textos seleccionados en el teórico. Destacan que se puede apelar al uso de mayor tecnología en el dictado de las clases. Les resulta muy interesante toda la temática de agenda y sugieren se inviten más invitados especiales, de acuerdo a los temas propuestos. Sugieren cambios en la forma de evaluación, que se tome un solo parcial y un trabajo grupal. En otro caso solo quieren trabajos grupales.

15) ¿Hay diferencia en la forma de trabajo en otras materias de la currícula? El 100 % contesta que sí.

16) ¿Qué sugerencias haría respecto a las estrategias didácticas utilizadas en otra cátedra?

Aquellos que respondieron a esta consulta sugirieron incorporar la modalidad de trabajos prácticos grupales, el método de casos empleado en nuestra cátedra, la utilización de nuevas tecnologías y también les interesó mucho el abordaje de las temáticas propuestas a través del cine y la literatura.

Análisis de las entrevistas a docentes

En todos los casos los entrevistados han manifestado haber tenido una formación concentrada en una enseñanza dogmática y positivista, con un gran predominio de Derecho Privado sobre Derecho Público; basándose en una capacitación puramente teórica, con poca o escasa práctica y/o vinculación con la realidad social. Tomo el caso de una entrevistada, quien manifiesta: "... la formación que recibí fue puramente teórica. Si bien el plan de estudios de la carrera incluía horas cátedra de materias "prácticas" (civiles y penales), las mismas consistían en clases teóricas sobre la práctica mediante la confección de escritos en el aula, a partir de "modelos" que nos proporcionaba el o la docente"; lo mismo en el resto de los entrevistados, quienes destacan una formación fundamentalmente teórica y positivista, la práctica inexistente y la vinculación con la realidad social muy floja. En cuanto a la didáctica utilizada en la cátedra, todas las entrevistas, y según los matices de cada docente y comisión, los docentes apuntan a trabajar desde modelos de enseñanza y aprendizaje diferente al que los formó. Hay coincidencia en cuanto a que las clases magistrales y puramente teóricas en las que Él o la docente habla durante dos horas y los estudiantes resultan agentes puramente pasivos o receptores del conocimiento que se intenta transmitir, no resultan productivas. Se utiliza como material películas, documentales, fallos de distintas instancias judiciales o noticias que se relacionen con la temática objeto de la clase e incluso se invita a organizaciones de la sociedad civil que trabajen sobre la temática propuesta".

Análisis del cuestionario realizado a los estudiantes

En cuanto al grupo de estudiantes encuestados en el año 2015, desde el punto de vista sociológico se observó que en su inmensa mayoría son oriundos de la localidad de La Plata y / o alrededores; no poseen empleo; en su totalidad son ingresantes, con escasas materias dadas y/o cursadas, no hay en este grupo recursantes, es decir todos cursan por primera vez la materia. En este punto juegan con claridad las categorías teóricas puestas en juego en relación al rol activo que cumple el estudiante cuando la propuesta pedagógica a implementar está basada en una relación de retroalimentación entre él y el docente; y no en un vínculo de poder, de dominación, el docente supuestamente es el que transmite el conocimiento y el estudiante lo recibe pasivamente. Si bien en su mayoría tienen pocas materias cursadas y/o dadas, hay coincidencia en cuanto a que en las mismas el eje principal es el derecho positivo, el formalismo jurídico. Hay ausencia de una perspectiva crítica y democrática en la formación que conlleva a un perfil de abogado individualista. Así mismo, destacaron que las herramientas utilizadas en los prácticos, como los trabajos grupales, el método de casos, la simulación, resultan muy dinámicos y efectivos a la hora de aprehender el conocimiento, permitiendo un mayor anclaje en la realidad. Asimismo, pusieron el acento que si bien son estudiantes de primer año, con poca experiencia en cursadas, esta materia era la única, que hasta el momento contaba con esta propuesta alternativa de enseñanza.

Consideraciones Finales

Estimo necesario y audaz pugnar por un encuentro auténtico con los estudiantes y con otros profesores para gestar un vínculo pedagógico que humanice. Esto se ve reflejado en el Curso de Ingreso a la Facultad; todos los estudiantes encuestados manifestaron su conformidad al mismo. Se podría capitalizar este material y realizar un mayor acompañamiento a los estudiantes a lo largo de la carrera, tomando nota de sus inquietudes, necesidades, si hay dificultades en el estudio, ayudando a planificar el mismo de acuerdo a sus objetivos. Quedó demostrado, producto de las entrevistas realizadas a los docentes y el cuestionario a los estudiantes, que el tipo de enseñanza que recibimos en la Facultad de Derecho es una enseñanza de tipo enciclopedista, basada principalmente en el Derecho Positivo; con escasa vinculación con la realidad social y la práctica jurídica y social. Asimismo, surge con claridad, en todos los docentes de la cátedra, la intención de romper con este tipo de enseñanza, en la práctica académica y pedagógica, diaria, en el aula y en todos los espacios curriculares que se comparten con los estudiantes. Desde la óptica de éstos últimos, se ve que responden con entusiasmo a las nuevas propuestas, las innovaciones tecnológicas, los trabajos grupales, el desarrollo de los temas de agenda y el debate y discusión de cada temática propuesta. Hay coincidencia en todos los docentes entrevistados, en que ninguno enseña cómo le enseñaron.

Bibliografía

- Barraza Macías, A (2010): Elaboración de propuestas de intervención educativa. México. Universidad de Durango.
- Davini, C., (1995). La formación docente en cuestión, Ed. Paidós, Buenos Aires-Barcelona-México. www.paidos.com
- Andriola, Karina (2014) Recensión del libro: "La formación de abogados y abogadas. Nuevas Configuraciones. Derecho y Ciencias Sociales. N° 11. pp. 130-137 ISSN 1852-2971 Instituto de Cultura Jurídica y Maestría en Sociología Jurídica FCJ Y S UNLP.
- Bianco, Carola y Carrera, María Cecilia (2007) "Algunas representaciones sociales acerca del rol de docentes y alumnos y su operatividad en el aula de derecho". Ponencia presentada en II Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Pedagogía Universitaria, Universidad Nacional de San Martín, San Martín.
- Bianco, Carola y Carrera, María Cecilia (2010) " Proyecto institucional y prácticas de enseñanza en la carrera de Derecho. El proceso de formación universitaria y los debates pendientes", en González, Manuela y Cardinaux, Nancy, 2010.-Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP, edulp, La Plata.
- Cardinaux, Nancy y Laura Clérico " La formación docente universitaria y su relación con los 'modelos' de formación de abogados", en, De cursos y de formaciones docentes, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 2005.
- Cardinaux, Nancy y Manuela González (2003). "El derecho que debe enseñarse", en Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires, año 1, nro. 2, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 2003.
- Cardinaux, Nancy (2008) "La articulación entre enseñanza e Investigación del Derecho en Academia Revista sobre Enseñanza del Derecho, Año 6, N° 12, ISSN 1667-4154, pag. 241/255.
- Carrera María Cecilia, Vértiz, Francisco (2010) " Disputas en torno a la reforma curricular. Conservación y cambio en la carrera de abogacía de la UNLP" (1984-1989), (Derecho y Ciencias Sociales n° 3)
- González, Manuela y Cardinaux, Nancy (2007) "El estado del arte en la investigación: el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la FCJyS de la UNLP", VIII Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Universidad Nacional del litoral, Santa Fe, 2007.
- González Manuela y Cardinaux Nancy (2010).-Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP, edulp, LP
- González, M y Marano G (2010) "La historia de la investigación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Institucionalización, prácticas y actores académicos", 2010, en González Manuela y Cardinaux Nancy, Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP, 2010, edulp, La Plata.
- González, Marano, Bianco y Carrera (2010) : " Estado del arte de la educación jurídica a diez años del Congreso Nacional de Sociología Jurídica ", ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Sociología Jurídica, UBA, octubre.
- González, Manuela G y Marano, María Gabriela (2014). La formación de abogados y abogadas. Nuevas Configuraciones. Ed. La Plata: Imás, 282 p.
- Marano, María Gabriela y Carrera, María Cecilia, 2011, en: "Por qué los abogados son como son: buscando la explicación en la formación universitaria. Análisis desde el estado del arte de la educación jurídica en Argentina", La Plata, 8,9 y 10 de agosto de 2011 en <http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar>.
- Nozica, Gustavo (2010) "¿Por Qué no hay producción didáctica de las ciencias jurídicas para la enseñanza media y superior?" , en Revista Derecho y Ciencias Sociales. Octubre, N°3. Pp. 290-304 ISSN 1852-2971 Instituto de Cultura Jurídica y Maestría en Sociología Jurídica. FCJyS.UNLP304
- Salanueva Olga, González, Manuela (2010) "Llegar a La Plata y recibirse de abogados/as, ayer y hoy (Anales de la Facultad de Ciencias. Jurídicas y Sociales, n°40). Scioscioli, Sebastián (2010) "Comparación del plan de estudios de abogacía de la UNLP con los planes de estudio de otras universidades ", en González Manuela y Cardinaux Nancy (2010).-Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP, Edulp, La Plata.

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LAS ASIGNATURAS PROPEDÉUTICAS

María Julieta Duedra ¹ Leandro Aníbal Crivaro ²

A propósito de esta nueva oportunidad de conversar acerca de la enseñanza del derecho, nos proponemos tratar algunas cuestiones acerca del ejercicio de la docencia en el inicio de la carrera de Abogacía. Nos detendremos en algunos rasgos percibidos en el ejercicio de la enseñanza de temas relacionados al derecho, tanto desde la materia Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales, que forma parte del primer año del esquema curricular actual, como de otras instancias educativas en las que hemos participado en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

En principio, los textos sobre los que se trabaja en este curso tratan acerca de los primeros desarrollos teóricos sobre la Ciencia Jurídica y las Ciencias Sociales. Sin embargo, son elaborados por docentes que forman parte de esta Casa de Estudios y que son abogados. Por este motivo y por los propios contenidos mínimos de la materia en una facultad como la nuestra, las obras que se estudian utilizan un vocabulario específico, propio de la ciencia jurídica, que requiere un entendimiento previo de términos y principios elementales que no todos los matriculados logran en solitario.

En relación a estas nociones introductorias en el soporte textual universitario, Giménez expresa que

“El lenguaje escrito y los textos que circulan frecuentemente en las academias exponen formas específicas y singulares de organización del lenguaje. Conocer esas particularidades permite, aún sin agotarlas, imaginar maneras de acercamiento a esos textos, diseñar pautas para su interpretación y producción y, ante todo, acercar a los estudiantes estrategias que reduzcan la sensación de extranjería con respecto a ellos” (2011: 127).

La identificación de estos rasgos característicos de la literatura jurídica y la proyección de modos de abordaje al alcance de los alumnos es parte de una planificación posible tendiente a facilitar el manejo de estos recursos intelectuales, con la intención de acercarlos a la comprensión de los estudiantes.

Ello es parte de un fenómeno propio de la formación superior, que es la alfabetización académica. Paula Carlino la define como el “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (2005:3). De manera que el análisis de la literatura jurídica (en este caso, obras sobre teoría sociojurídica escritas por profesores abogados) se encuentra íntimamente asociado a esta categoría didáctica, donde la identificación de problemas de incorporación de saberes es el punto de partida para imaginar vías de acción destinadas a mitigarlos. Asimismo, el término “cultura discursiva” traído por la autora mencionada da cuenta de un universo específico de formas de tratar y comunicar los saberes transmitidos, que son exigidas por la institución. Partimos de la inclusión de estos modos de trabajar con el conocimiento, vinculados con el propósito de brindar herramientas a los estudiantes con las cuales puedan incursionar en dicho abordaje.

Acerca de los tradicionales problemas de interpretación de obras de literatura universitaria, Morandi y Ungaro señalan que

“El texto no se autoabastece, sino que requiere del esfuerzo de comprensión del receptor para colmar los vacíos de la información explícita con información contextual. Desde esta perspectiva, el texto no es más que una posibilidad de significado que se realiza en la medida en que las instrucciones que el emisor provee para interpretar su intención comunicativa son captadas exitosamente por el destinatario (2014:146).

Dada esta premisa, somos los docentes los que tenemos los recursos y, desde ya, la obligación, de facilitar esa tarea de entendimiento con las palabras de los autores (colegas) que citamos en cada clase.

Ese logro por parte del destinatario en dicho proceso, consecuentemente, también nos involucra como guías en ese transcurso de intención comunicativa. Miriam Casco advierte la debilidad en la que pueden encontrarse los alumnos si evitan contextualizar el discurso de los autores que se abordan en los trabajos bibliográficos (o no han aprendido métodos para efectuarlo), destacando que “el acercamiento ingenuo a los textos académicos como proveedores de información neutra también dificulta la lectura comprensiva y mantiene a los ingresantes en la posición de lectores no-autónomos. A menudo los textos se abordan como si fuesen depositarios de información «pura», descontextualizada, objetiva, no modalizada” (2008:

1-Directora Ejecutiva de la Secretaría Académica, Docente Contratada de Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Adscripta de Derecho Internacional Público, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: julieta.duedra@gmail.com

2-Adjunto de Introducción a la Sociología y Docente Contratado de Introducción al Estudio de las Ciencias Jurídicas y Sociales, Facultad de Ciencias Jurídicas, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: leandrocrivaro@gmail.com

8). Esto se refleja en la tendencia del estudiante universitario, frente a la necesidad de acreditar el conocimiento de saberes universitarios a corto plazo, de tratar de aprender memorizando enunciados enteros (párrafos literales de obras consideradas magistrales, artículos de leyes considerados primordiales, entre otros) técnica que, en definitiva, resulta ineficaz para la comprensión del sentido de la teoría tratada o de los principios normativos abordados en clase.

La cuestión que surge es acerca de la determinación de aquello que está en nuestras manos para tratar las técnicas de estudio y lectura de textos académicos, en miras de favorecer posteriormente la apropiación de saberes en el ingreso, teniendo en cuenta la calidad de los sujetos a formar, las especificidades del contexto universitario y de las obras literarias que allí se manejan.

Asimismo, en la etapa inicial de la carrera contamos con un interés masivo de estudiantes que provienen de la enseñanza media en su mayoría, así como de otras instituciones educativas, motivados por expectativas profesionales, desarrollo personal, éxito económico, entre otros aspectos.

Es natural percibir en los primeros trabajos escritos de los inscriptos a las asignaturas iniciales de la carrera, en general, cierta dificultad para comprender los textos académicos con vocabulario jurídico, cuestión que no puede dejar de relacionarse a la ausencia de disciplinas vinculadas al derecho en los planes de estudio de las instancias educativas anteriores, más allá de una lógica de desatención por la ortografía, la sintaxis y, fundamentalmente, por la argumentación. Explicar el por qué de las respuestas a las consignas planteadas en clase no es algo que surja espontáneamente de los nóveles estudiantes, quizá por el modelo de instrucción educativa al que están acostumbrados, más proclive a incorporar información de múltiples orígenes sin tanto lugar a la indagación de la misma por medio de la crítica sin analizar los elementos paratextuales previos a su abordaje.

Vuelvo a preguntarme: ¿Debemos los docentes de esta carrera mantenernos esquivos a estas particularidades o debemos incorporar al diseño del proceso formativo técnicas tendientes a superarlos? Lo cierto que las características mencionadas de la realidad social tienen una constancia tal en las últimas décadas que pareciera que se encuentran instaladas y obedecen a tantas causas distintas que se manifiestan, a primera vista, como inmodificables (desigualdad social, problemas de sostén económico personal, desestimación de la educación como necesidad básica).

Por ello es que pienso que, más que ponernos a remarcar esas adversidades descalificando el trabajo desarrollado por los estudiantes, es esencial, dentro de nuestra tarea docente, generar vías de superación en el proceso de enseñanza, que permitan orientar al alumno hacia una comprensión lectora más provechosa que les permita continuar en el proceso de filiación académica como así también poder cumplir con las expectativas del ámbito universitario que inicialmente se habían planteado.

Superación que debe trabajarse con la implementación de diferentes técnicas que posibiliten una lectura contextualizada, crítica, analítica, comprensiva y reflexiva que otorgue herramientas para entender el texto, usarlo y reflexionar sobre el mismo, despertando un espíritu crítico en los estudiantes y una instancia de debate. Que le permitan llegar más allá de una lectura global, intentando adentrarse en el mismo a partir de la construcción de inferencias.

De este modo, el Plan de Estudios VI, en plena vigencia desde el año 2017 en nuestra Facultad se orienta a un perfil profesional del abogado vinculado con esta orientación crítica, poniendo de relieve alternativas de ejercicio profesional caracterizadas por el cuestionamiento y la indagación, como la docencia, la mediación, la investigación y la profesión liberal, incorporando disciplinas específicamente vinculadas a ello, estableciendo horas obligatorias para actividades prácticas, incorporando el conocimiento de idiomas, entre otras innovaciones.

Este marco, el que intenta dar fortaleza a estas vías de ejercicio de la abogacía, frente al peso contundente de la aspiración del "profesional litigante", es parte de la tarea inclusiva que debemos llevar a cabo los docentes en la enseñanza del derecho, operando de modo presencial en el camino formativo del futuro abogado, para poder materializar una verdadera conciencia de la realidad del mundo exterior y sus necesidades más próximas.

Bibliografía:

- Carlino, Paula (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica, en Uni-Pluri/Versidad, Vol.5 No.3, 2005 –Versión Digital Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Casco, Miriam (2008). La Universidad como objeto de investigación. Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. En V Encuentro Nacional y II Latinoamericano. ISBN 978-950-658-187-9. Tandil: UNICEN.
- Giménez, Gustavo (2011). Leer y escribir en la Universidad. El lenguaje y los textos como problema y posibilidad, en Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades. Córdoba: Ferreyra.
- Morandi, Glenda - Ungaro, Ana (2014). La experiencia interpelada: prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria. La Plata: EDULP.

LA IMPORTANCIA DE LA INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS Y DE LAS PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS EN EL CURSO DE INGRESO A LA VIDA UNIVERSITARIA. FACULTAD DE DERECHO DE LA UNICEN.

Patricia Guadalupe Venanzi¹, Sofía Minvielle.²

Palabras Claves: Ingresantes – Enseñanza - Integración - Alfabetización académica.

Introducción:

La finalidad de esta comunicación es mostrar la manera en que se aborda la enseñanza de las Ciencias Jurídicas en el Curso de Ingreso a la Vida Universitaria de la Facultad de Derecho de la UNICEN.

En la misma explicamos cuáles son los supuestos pedagógico – didácticos en los que se sustenta nuestra propuesta de enseñanza (de rasgos multidisciplinarios) para luego detallar la misma.

Sobre el final desarrollamos cuáles consideramos que son los principales desafíos en torno a los cuáles debemos seguir trabajando.

Características generales del curso de ingreso:

El curso de ingreso a la Vida Universitaria de la Facultad de Derecho está destinado a estudiantes que aspiran a ingresar a la facultad teniendo por finalidad colaborar con la inserción de los mismos desde distintos aspectos: ofreciéndoles una aproximación al campo de las Ciencias Jurídicas, facilitándoles un acercamiento a la vida universitaria y favoreciendo un primer contacto con los aspectos que hacen al funcionamiento y organización de la Universidad en general y de nuestra Facultad de Derecho en particular. Como ha sido ampliamente desarrollado por diferentes autores (Araujo 2008, 2017, Carli 2012, Coronado y Gómez Boulin 2015, Ezcurra 2011, Malinowski 2008, entre otros/as autores/as) el ingreso a la universidad supone un proceso de muchos y diversos cambios para los/las recién llegados/as, representando una transición y un proceso de socialización donde se deja de ser alumno/a de escuela secundaria para convertirte en un “estudiante universitario”, momento en el que entran en tensión las exigencias del nuevo nivel al que se accede con la trayectoria escolar previa.

Este pasaje o transición representa para el/la joven ingresante un importante desafío que implica incorporarse a una organización y a una cultura especial que desconoce y que va descubriendo y adaptándose de forma gradual.

La anterior situación – compleja por cierto - exige por parte de las universidades diferentes formas de intervención que faciliten la adaptación y filiación del estudiante con la nueva institución, siendo una de ellas el curso de Ingreso a la Vida Universitaria³.

En el caso de nuestra facultad la misma cuenta con cuatro modalidades de ingreso para sus dos carreras, la carrera de Abogacía y la Tecnicatura en Gestión Jurídica con orientación en gobierno local.

Dichas modalidades de ingreso son:

- ·Un curso de Ingreso presencial que se inicia la primera semana de Febrero de cada año y se extiende por un período de 4 o 5 semanas (con una carga horaria de 5 horas diarias)
- ·Un curso de Ingreso semipresencial que se realiza durante 10 sábados continuos, iniciando el primero a mediados de Agosto y realizándose el último a fines de Octubre (con una carga horaria de 6 horas cada encuentro) contando además con un espacio virtual que permite el intercambio entre docentes y alumnos de una clase a la otra.
- ·Una tercera modalidad de alumnos que rinden examen de ingreso de forma libre (en estos casos la facultad ofrece el acompañamiento de una docente quien se comunica con los/las estudiantes por medio de un aula virtual en plataforma moodle)

1- Prof. Adjunta a cargo de la Coordinación Pedagógica del Curso de Ingreso a la Vida Universitaria de la Facultad de Derecho – Docente de la Facultad de Derecho y de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN. E-mail: guadalupe.venanzi@azul.der.unicen.edu.ar

2- Jefa de Trabajos Prácticos a cargo de la Coordinación Pedagógica del Curso de Ingreso a la Vida Universitaria y Psicopedagoga de la Facultad de Derecho de la UNICEN. E-mail: sofia.minvielle@azul.der.unicen.edu.ar

3-De acuerdo a la investigación realizada por Sonia Araujo y otros (2008) en Formación Universitaria y Éxito Académico: Disciplinas, Estudiantes y Profesores de 245 estudiantes de primer año encuestados en esta investigación, el 89 por ciento que realizó el curso de ingreso admitió que el mismo les permitió conocer la organización universitaria, conocer e integrarse con gente que tiene los mismos intereses, aprender contenidos útiles para otros aprendizajes posteriores, aprender estrategias de estudio, obtener mayor información de la carrera y del futuro ejercicio profesional y conocer que se espera de los estudiantes como alumnos universitarios.

- Una cuarta forma que permite que algunos/as estudiantes ingresen en forma directa hallándose exceptuados del Curso de Ingreso⁴.
- El mismo se encuentra organizado en diferentes módulos (en cualquiera de las dos modalidades mencionadas arriba – presencial o semipresencial) que se cursan simultáneamente y de forma integrada de manera que los alumnos puedan acceder a los mismos gradualmente.

Dichos módulos son los siguientes:

Módulo de Vida Universitaria: en este espacio se busca iniciar a los/las estudiantes en el conocimiento de los diferentes aspectos que forman parte del funcionamiento y organización de la Universidad en general y de esta Facultad de Derecho en particular. Algunos de los temas que se abordan son: Reforma Universitaria de 1918, rol de la Universidad pública, caracterización de la estructura cogobernada de la universidad y de la facultad, organización institucional, centro de estudiantes, reglamentaciones importantes, actividades de extensión, bienestar estudiantil, actividades en investigación, aspectos prácticos de la dinámica institucional, usos y distribución de los espacios físicos, inscripción, reinscripción anual, funcionamiento del SIU, inscripción a las asignaturas, modalidad de cursada, materias anuales, cuatrimestrales, optativas, inscripción a mesas de examen, entre otros temas.

Módulo de Introducción a las Ciencias Jurídicas: este espacio curricular busca un primer acercamiento a los saberes elementales del Derecho y del Conocimiento Científico que permita a los/las estudiantes adquirir conceptos que constituyan algunos de los puntos de partida para la comprensión de los temas que abordarán las cátedras durante el primer año. El interrogante del que se parte y desde el cual se van abordando los diferentes contenidos que el módulo despliega se organiza a partir de las preguntas ¿Qué es el Derecho? ¿Cuáles son sus fuentes? ¿Cuáles sus ramas? ¿Qué particularidades tiene la Ciencia Jurídica? En este espacio se busca además que los/las estudiantes puedan reflexionar en torno a problemáticas actuales y cotidianas, para que comprendan desde sus inicios el sentido y relevancia que el Derecho tiene en la vida individual y social.

Módulo de Saberes Específicos - correspondientes a cada carrera – En este espacio curricular se aborda el análisis de los planes de Estudio (de la carrera de Abogacía y de la Tecnicatura en Gestión Jurídica según corresponda), el plan de correlatividades, los espacios de prácticas y residencias previstos en cada caso, y las incumbencias profesionales, como así también los ámbitos de inserción laboral de cada una de las carreras. La finalidad de este módulo es proporcionar un conocimiento y acercamiento más exhaustivo a las particularidades de la carrera elegida. Como parte de este espacio se realiza un panel de prácticas profesionales – conformado por profesionales que se desempeñen en diferentes espacios – en el cual se busca acercar a los/las estudiantes al conocimiento sobre los posibles ámbitos de inserción laboral, permitiendo conocer la amplitud de funciones y roles que un abogado y un técnico puede ejercer.

Módulo de saberes instrumentales: Este espacio se encuentra constituido por tres pilares fundamentales que permiten la apropiación de los saberes anteriormente mencionados, como son la Lectura y Escritura, la Oratoria y el aprendizaje de Técnicas de Estudio. En este caso el abordaje de los contenidos se realiza de forma integrada con los temas que se trabajan en Introducción a las Ciencias Jurídicas, con la finalidad de que los/las estudiantes puedan emplear los conocimientos ofrecidos en este módulo para la apropiación/aprendizaje de los saberes específicos del campo jurídico.

La integración de contenidos y las prácticas de alfabetización académica como ejes de la propuesta.

Una de las primeras preocupaciones que tuvimos como equipo docente del curso de ingreso⁵ fue la necesidad de elaborar una propuesta de enseñanza integrada que permitiera construir conocimientos de manera significativa dando lugar a una paulatina alfabetización académica de los/las estudiantes a partir de la articulación multidisciplinar de los contenidos correspondientes a los módulos desarrollados anteriormente.

Por esta razón planteamos una modalidad de trabajos prácticos que permitieran poner en diálogo e integrar contenidos provenientes del módulo introducción a las ciencias jurídicas con los saberes instrumentales propios de los espacios de lectura y la escritura, oratoria y técnicas de estudio.

En adhesión a lo planteado por algunos autores que plantean un continuum entre multidisciplinaria e interdisciplinaria (Pogré P. y Krichesky G. 2005) es posible identificar cuatro niveles del devenir interdisciplinario: a) disciplina b) multidisciplinaria c) interdisciplinaria y d) transdisciplinaria.

4- Quedan incluidos como alumnos exceptuados: 1) mejores promedios, 2) con estudios superiores completos (terciarios o universitarios), 3) con estudios superiores incompletos que acrediten tres o más asignaturas aprobadas en una carrera superior universitaria o no universitaria, 4) con estudios superiores en la UNICEN que hayan sido admitidos en una carrera de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en cualquiera de sus unidades académicas, 5) con equivalencia de asignaturas que soliciten el pase desde la carrera de Abogacía u otra con asignaturas afines, y tengan al menos una asignatura aprobada para pedir equivalencia.

5-El equipo de docentes a cargo de curso de ingreso se constituyó entre fines del 2016 y principios del 2017 encontrándose conformado por dos docentes abogadas, una profesora de letras, un profesor de oratoria, una psicopedagoga que a su vez colabora en la coordinación pedagógica, un coordinador de educación a distancia, una tutora de educación a distancia (también abogada) y una coordinadora pedagógica general.

Si bien no existe una única manera de definir qué se entiende por multidisciplinariedad, en general existe consenso en que se trata de un primer nivel de integración que recupera información de varias disciplinas (sin que la interacción las modifique), que se reúnen con un fin específico, y donde cada profesional da respuesta desde su propia ciencia o profesión. (Pogré P. y Krichesky, 2005).

Como se mencionaba anteriormente hablar de un continuum entre multi e inter – disciplina significa que no resulta sencillo marcar una línea divisoria a lo largo del mismo, sino que se trata más bien de diversos grados de interacción en un intento deliberado de aporte mutuo entre las disciplinas.

Partiendo del hecho de que una perspectiva multidisciplinaria implica así un abordaje múltiple y convergente desde diferentes campos de conocimientos, fue que acordamos entre los/las integrantes del equipo que esa sería la forma de abordar la enseñanza en el curso de ingreso a la vida universitaria ya fuera en la modalidad semipresencial o presencial.

Nos parecía relevante y pertinente el poder articular e integrar saberes entre los distintos espacios curriculares del curso a los fines de facilitar la comprensión de los contenidos específicos de las ciencias jurídicas.

Dicha decisión está basada en varios estudios (Elichiry 1994, Torres Santomé 1994, Álvarez Méndez 2000, Araujo 2013) que afirman que los formatos tradicionales de organización de las materias o espacios curriculares como “compartimentos estancos” - modelo predominante en la escuela secundaria y también en la mayoría de los planes de estudios de las carreras universitarias - lejos de facilitar la integración y la construcción de saberes, favorecen más bien el aprendizaje memorístico, descontextualizado y fragmentado. Dicha forma de organización de los contenidos se corresponde con lo que Álvarez Méndez (2000), denomina modelo clásico lineal disciplinar cuyas notas distintivas son la linealidad, la insolidaridad entre materias y la dispersión del conocimiento en asignaturas curriculares aisladas.

Este modelo – por demás naturalizado - descansa en el supuesto de es posible que el estudiante por sus propios medios será capaz de transferir los saberes aprendidos en cada disciplina ya sea a situaciones concretas o para la resolución de situaciones problemáticas, transferencia que casi nunca resulta posible sino se crean las condiciones para que la misma se realice.

En este sentido lo planteado hace ya algunos años por Genaro Carrió y que citamos textual a continuación, nos parece relevante y nos hace pensar sobre la importancia de revisar las maneras en las que se forma a los profesionales en general y a los/las abogados/as en particular:

Un abogado recién recibido, que ha estudiado bien todas sus materias, recibe a su primer cliente. A solicitud del novel profesional, aquél empieza a narrar sus cuitas. Cuenta una historia que a éste le suena heterogénea y confusa; un borbollón de hechos. El destinatario del relato guarda un azorado silencio. Como buen alumno que fue, dispone de un prolijo casillero de instituciones y conceptos jurídicos nítidamente separados. Lo que el cliente le cuenta no entra en ninguno de los casilleros; el hombre es, por decirlo así, interdisciplinario. La creciente desesperación del joven abogado le hace perder el hilo del relato. Cada vez entiende menos. Concluida su narración, el cliente calla. Sigue un embarazoso silencio. Por decirle algo y ganar un precioso tiempo, el joven profesional pide al cliente que le prepare un memorándum y que se lo traiga un par de días después. Tras ello se queda solo, sumido en la más profunda desesperación. (Carrió, 1995 p. 20 y 21)

Esta cita, si bien un tanto extensa, nos parece que grafica con notable claridad los efectos de la formación disciplinar y las dificultades que se manifiestan al momento de pensar problemas profesionales concretos.

Otro presupuesto – para nada desdeñable - sobre el cual también descansa el modelo clásico- lineal – disciplinar es que el mismo posee un marcado carácter resolutivo práctico (Álvarez Méndez, 2000) en lo que respecta a la organización espacio - temporal de la enseñanza, reforzando así la poca comunicación entre los/las diferentes docentes y miembros en general de la comunidad académica. (Elichiry, 1994)

Como plantean Tanner y Tanner (citado por Álvarez Méndez, 2000) resulta pertinente señalar lo siguiente:

Debido a que los profesores son producto de universidades centradas en las disciplinas, y porque los libros y las unidades de los cursos tienden a reflejar el punto de vista del especialista universitario de su escuela o su parcela del conocimiento, ellos tienden a ignorar la necesidad de una articulación curricular y una síntesis no solamente en el plano horizontal sino en el vertical. Consecuentemente el alcance de cada curso de estudios tiende a ser confirmado solamente para un segmento de la disciplina o campo de estudio del cual es parte. Y la secuencia de los cursos dentro de una disciplina o campo de estudio tiende a ser organizada en forma lineal, prescindiendo de si la secuencia es psicológicamente válida o no. (p 92).

En base a estos cuestionamientos y sosteniendo la importancia de crear condiciones en el aula que contribuyan a facilitar la comprensión de los temas fue que decidimos poner en diálogo y articular de forma multidisciplinaria los contenidos correspondientes al módulo de saberes instrumentales (técnicas de estudio, lectura y escritura y oralidad) con los contenidos correspondientes a Introducción a la Ciencias Jurídicas - buscando así trascender los límites de dichas materias para facilitar el empleo, la transferencia y el entendimiento de los contenidos específicos del Derecho.

Entendimos además que esta forma de trabajo facilitaría las condiciones para promover las prácticas de alfabetización académica de los estudiantes ingresantes. Como señala Carlino (2005) en la educación superior el/la estudiante se enfrenta a un tipo de textos que no han sido escritos para un público general, sino que se trata de publicaciones de investigaciones, documentos, producto de discusiones y reflexiones entre colegas de un campo de conocimiento; y por ende, dirigidos a una

comunidad científica, que comparte códigos propios. En la falta de códigos compartidos subyace una posible causa de los problemas de comprensión que se evidencian en el aprendizaje de los/las estudiantes de primer año.

La Alfabetización Académica hace referencia al conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de una disciplina así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Este concepto pone de manifiesto que los modos de leer y escribir, no son iguales en todos los ámbitos advirtiendo y que no se trata de habilidades adquiridas de una vez y para siempre. (Carlino, 2005)

Alfabetizar en la universidad implica que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que puedan ingresar los/las estudiantes que provienen de otra cultura. Implica asumir la responsabilidad por parte de los/las docentes, de las situaciones didácticas y de las condiciones institucionales, para atenuar las dificultades con que se encuentran los/las nuevos/as alumnos/as. (Op.Cit)

En palabras de Carlino:

Teniendo en cuenta lo anterior, puede dimensionarse el desafío que enfrentamos quienes abogamos por que todas las asignatura se ocupen del leer y escribir de los alumnos como un medio de ayudarles aprender. Estamos proponiendo un cambio en todo el sistema educativo, un cambio que no añade un contenido periférico más, sino que afecta las tradiciones pedagógicas a lo largo y ancho de la universidad –porque si se integrara el trabajo orientado con la lectura y la escritura en cada materia, las clases dejarían de ser sólo transmisivas, lo cual modificaría la institución como un todo (Skillen y Mahony, 1997). Igual que una década atrás, esta postura requiere desnaturalizar aquello que parece obvio y necesario. (Carlino, 2013. P.370).

En base a estos planteos fue también que comprendimos la relevancia de articular saberes entre el módulo de Introducción a las Ciencias Jurídicas y el correspondiente a saberes instrumentales de forma tal que los temas abordados en los espacios de Lectura/escritura, Técnicas de Estudio y Oralidad tomaran en consideración contenidos del Derecho, evitando de esta forma - como advierte Paula Carlino (2005) - que los/las estudiantes luego no sepan cómo aplicar las estrategias aprendidas en este tipo de espacios a la diversidad de situaciones de aprendizaje correspondientes a cada una de las materias.

Siguiendo el pensamiento de la autora anteriormente referenciada la siguiente cita explica con claridad la importancia de que estos espacios funcionen en forma articulada con las disciplinas específicas (en el caso de nuestro curso de ingreso, con Introducción a las Ciencias Jurídicas):

“Difícilmente un taller consiga enseñar a ejercer una práctica letrada ajena a su profesor. Los especialistas en lengua, en psicología, en análisis del discurso, en educación, incluso en escritura, raramente lograrán solos enseñar a leer o a escribir en biología porque no forman parte de su comunidad letrada. Pueden ayudar a tomar conciencia del funcionamiento del lenguaje en ese ámbito, lo cual es distinto de enseñar a comprender y producir sus textos. En cambio, sí están en condiciones de trabajar junto con especialistas en biología, en química, en historia, etcétera, para diseñar colaborativamente secuencias de trabajo con textos de esas áreas disciplinares a fin de ayudar a los alumnos a desempeñarse como biólogos-lectores, químicos-escritores, etc.” (Carlino 2013, p 361)

En base a las razones mencionadas emprendimos en conjunto con todo el equipo docente, un análisis de las posibles relaciones que podían establecerse entre los contenidos de los dos módulos mencionados, relaciones que posibilitaron por una parte la elaboración conjunta del programa de estudio del curso de ingreso, la realización de tres trabajos prácticos de articulación multidisciplinar y la formulación de un instrumento de acreditación del curso de ingreso también de rasgos integrales.

De esta manera se buscó que los/las estudiantes emplearan conocimientos aprendidos en las tres materias mencionadas (del módulo de saberes instrumentales) en el abordaje de los temas y problemas que presenta la introducción a las ciencias jurídicas.

El primer trabajo práctico implicó la articulación del módulo central de Introducción a las Ciencias Jurídicas con el módulo de Técnicas de Estudio. El propósito del mismo fue propiciar una instancia de aprendizaje que permitiera a los/las estudiantes la realización de un mapa conceptual (contenido abordado en técnicas de estudio) para la comprensión de algunos de los conceptos de las Ciencias Jurídicas: 1)Derecho Positivo- 2) Ley anterior- 3) derechos innatos- 4) derechos inherentes a la persona- 5) Positivismo Jurídico- 6) Derecho Natural- 7) Ley superior- 8) Iusnaturalismo - 9) Cosmológico- 10) Derecho- 11) Moral- 12) Teológico- 13) Positivismo sociológico- 14) Principios de justicia- 15) Universalidad- 16) Normas jurídicas- 17) Perpetuos- 18) Valores- 19) Hechos- 20) Conductas humanas- 21) Normas morales- 22) Estado- 23) Positivismo normológico- 24) seres humanos. 25) Exégesis 26) Costumbre 27) Legalista 28) Ley Escrita. 29) Pueblo 30) Histórica 31) Estatal 32) Avalorativa. 33) Racionalista-.

El empleo de los mapas conceptuales como organizadores visuales, facilita la construcción de conceptos y la comprensión de la estructura de un campo de conocimientos. La elaboración conjunta de estas herramientas posibilita, progresivamente, aprendizajes con mayor grado de sentido y significado. Por ello, se ofrece a los estudiantes la oportunidad de comenzar a construir mapas conceptuales y utilizarlos como instrumento de estudio y aprendizaje.

El segundo trabajo de articulación se realizó con el espacio de lectura y escritura. En este caso el propósito fue facilitar el acercamiento de los/las futuros estudiantes a la escritura académica. A partir de la lectura de una serie de sentencias – proporcionada por las docentes del módulo de introducción a las ciencias jurídicas – se les solicitó a los/las alumnos/as un trabajo de identificación de palabras claves y la realización de un resumen argumental de la sentencia mencionada.

El tercer trabajo implicó la recuperación de contenidos de Oratoria. A diferencia de los trabajos anteriores que fueron de realización individual y escrita, en este caso el mismo se realizó en pequeños grupos y consistió en que los/las alumnos/as prepararan una presentación oral sobre uno de los temas abordados en Introducción a Ciencias Jurídicas y lo expusieran enfrente a los/las docentes y compañeros/as.

En los tres casos, el propósito de la articulación de contenidos tuvo dos finalidades muy claras que orientaron nuestra labor docente: por una parte superar la atomización de contenidos propia del modelo clásico lineal – disciplinar procurando una instancia de aprendizajes que integrara saberes provenientes de diferentes disciplinas, e iniciar a los/las estudiantes en el proceso de alfabetización académica.

Por último el trabajo de acreditación del curso de ingreso – presencial y escrito – recuperó las consignas de los dos primeros prácticos para ser empleados en otros conceptos (en el primer caso) y con otra sentencia (en el segundo) además de la inclusión de otros contenidos que se consideró relevante evaluar.

Vale señalar que tanto la corrección/evaluación de los trabajos prácticos como del trabajo final del curso se realizó en conjunto con el compromiso y la participación de todo el equipo docente, quienes previamente y para cada caso acordaron y definieron los criterios a partir de los cuáles serían evaluados los/as alumnos/as.

Conclusiones: los desafíos que nos interpelan

A partir de la experiencia realizada concluimos que esta forma de trabajo (propuestas de enseñanza multidisciplinarias que faciliten la alfabetización académica) ha permitido que los/las estudiantes pudieran no solo resignificar los contenidos vistos en las materias técnicas de estudio, lectura y escritura y oralidad, sino que además pudieran integrar saberes y captar las posibles relaciones entre las diferentes materias, relaciones que entendemos no tienen por qué resultar obvias para el estudiante que recién se inicia en estos temas.

Sin perjuicio de lo anterior entendemos que los vínculos y las articulaciones entre los contenidos de los diferentes espacios que conforman el curso de ingreso deben ampliarse y profundizarse en los próximos cursos si pretendemos contribuir en la construcción de aprendizajes significativos en nuestros/as estudiantes.

No obstante comprendemos que el curso de ingreso a la vida universitaria es solo una primera instancia que colabora en la adaptación de los/las estudiantes a la facultad. Por tal razón para el corriente año, desde la coordinación pedagógica del curso de ingreso se están programando otras acciones para contribuir en el acompañamiento académico de los/as estudiantes a lo largo de todo el primer año de la carrera, siendo una de dichas propuestas la posibilidad de mantener los espacios de lectura/escritura, técnicas de estudio y oralidad como talleres complementarios que extendiéndose a lo largo del año, apoyen y recuperen los contenidos de las materias correspondientes al primer año de la carrera.

Al momento de presentar este trabajo, la viabilidad de dicha propuesta se encuentra siendo evaluada.

Vale decir por último que trabajar a partir de la articulación de contenidos provenientes de los diferentes módulos no resultó una tarea sencilla. Trabajar desde una perspectiva multidisciplinar implicó necesariamente la constitución de un equipo de trabajo, dispuesto a renunciar a respuestas totalizadoras, que de forma flexible propiciara el desarrollo de tareas colaborativas y el diálogo, y donde la interacción, la cooperación, la apertura y el enriquecimiento mutuo, constituyeron no solo condición necesaria para la realización del mismo sino también producto del trabajo realizado.

Bibliografía:

Álvarez Méndez, J. M. "La interdisciplinaria como principio organizador del Currículo escolar", en: Didáctica, Currículo y Evaluación. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 2000.

Araujo Sonia (Coord.) y otros (2008) Formación Universitaria y Éxito Académico: disciplina, Estudiantes y Profesores. Tandil. Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Araujo Sonia (2013) Perspectivas curriculares. Ideas para el diseño y desarrollo del curriculum. Tandil. Editorial UNICEN.

Araujo Sonia (2017) "Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad", en Espacios en Blanco. Revista de educación. N° 27. NEES. UNICEN. Junio 2017.

Basabe y Cols (2008) "La enseñanza" en Camilloni y otros El saber Didáctico. Paidós Cuestiones de Educación.

Carli Sandra (2012) El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Siglo XXI Editores.

Carlino Paula (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Argentina. Fondo de Cultura Económica.

Carlino Paula (2013) Alfabetización académica. Diez años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 355-381 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México

Carrió Genaro (1995) Cómo estudiar y cómo argumentar un caso. Consejos elementales para abogados jóvenes. ABELEDO

–PERROT. Bs As. Argentina.

Corrado y Boulín (2015) Orientación, tutorías y acompañamiento en educación superior. Análisis de trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas. NOVEDUC. Colección universidad.

Elichiry, Nora Emilce (1994) “Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias”, en AA.VV., El niño y la escuela, Buenos Aires, Nueva Visión.

Ezcurra Ana María (2011) Igualdad en Educación Superior. Un desafío Mundial. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: IEC – CONADU.

Gómez Mendoza, Miguel Ángel y Álzate Piedrahita, María Victoria (2010) El “oficio” de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad. Pedagogía y Saberes. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Colombia.

Malinowski Nicolás (2008) Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México, Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 6(2): 801-819, 2008 <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Pogre, P. Y Krichesky, G. (2005) “La experiencia”, en: Formar docentes. Una alternativa multidisciplinar”. Buenos Aires, Papers Editores.

Torres Santomé, J. (1994) “Orígenes de la modalidad de un currículum integrado” y “La planificación de un currículum integrado” en: Globalización e interdisciplinariedad. Morata, Madrid.

EL INICIO EN EL CAMINO DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LAS CIENCIAS JURÍDICAS Y LAS CIENCIAS SOCIALES

Matías Moron¹ María Paula Perott²

Como coordinadores en el presente año y como docentes con una comisión a cargo en el 2017³ de la primera materia del nuevo Plan de Estudios, “Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales” (IECS), perteneciente al bloque de Formación General e Introductoria de la carrera de Abogacía⁴, intentaremos, en estas páginas, abordar algunos aspectos que advertimos y nos resultaron relevantes resaltar, en el recorrido inicial hacia el estudio de las ciencias jurídicas y las ciencias sociales, por parte de quienes ingresan a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

La materia IECS representa para los estudiantes ingresantes el inicio de una nueva etapa que implica, por un lado, la inclusión en la vida universitaria, con todo lo que ello implica, y por el otro, el comienzo que tiene por finalidad la formación profesional. En este orden de ideas, señalamos que son diversas las situaciones o problemáticas con las que pudimos estar en contacto, las que, a los fines de no exceder los requisitos del presente trabajo, agruparemos en tres líneas o ejes temáticos. En primer lugar, las referidas al uso de la palabra (ya sea bajo la forma oral o escrita), herramienta indispensable para la adquisición de conocimiento y el desarrollo de una conciencia crítica. En segundo término, la dificultad en la incorporación de contenidos. Y por último, la relación entre las incumbencias del abogado y su vasta diversidad, y la representación del abogado que poseen quienes se unen a la formación universitaria en este campo.

Entendemos que resulta importante conocer de la manera más acabada posible, cuales son las circunstancias y condiciones de los estudiantes que ingresan a formarse en la carrera de Abogacía. Esto permitirá un abordaje integral y armónico, no sólo para los docentes que tengan a cargo la tarea de impartir los primeros conceptos y mostrar el inicio del camino hacia el conocimiento de las ciencias jurídicas y sociales, sino para los restantes profesores a cargo de las materias de la formación disciplinar, en este proceso de alfabetización académicas⁵, que implica el avance en el conocimiento de los temas e institutos de las ciencias sociales.

El uso de la palabra.

Teniendo en cuenta la relevancia del uso del lenguaje tanto en el proceso de enseñanza como en el ejercicio de la profesión en sus diferentes ámbitos, resulta significativo resaltar las problemáticas que en este tema se han observado.

De acuerdo a uno de los informes elaborado por integrantes del Gabinete de orientación educativa, se detectaron dificultades académico cognitivas, entre otras. Así se pueden señalar las siguientes áreas: abordaje del contenido a estudiar; técnicas de estudio; expresión oral-escrita; escritura y ortografía: dificultad en la escritura por omisión de letras y errores ortográficos llamativos.

El desafío que se nos plantea frente a este panorama, se vincula con desplegar mecanismos y actividades que permitan favorecer el desarrollo de la competencia lectora requerida para esta instancia educativa, reflexionando sobre los hábitos de lectura adquiridos en los procesos anteriores.

Asimismo, evaluar la capacidad de producir un texto, de redactar y fundamentar sus ideas, en los que predominen las secuencias argumentativas y/o expositivas, resulta valioso a la hora de comenzar el proceso formativo.

Entendemos que tanto la lectura como la escritura deben ser pensadas como dos actividades intelectuales prioritarias en este nuevo escenario, pero que además requieren un abordaje analítico y crítico.

En este sentido, nos parece oportuno articular actividades de aplicación y producción que impliquen, además, reconstruir técnicas y estrategias de estudio, de manera que resulten eficaces para enfrentar las nuevas exigencias académicas.

1- Matías Morón, docente Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales (IECS) Profesor Titular interino Mg. Lautaro Ramírez, FCJyS-UNLP, mati_91_jp@hotmail.com

2-María Paula Perotti, docente IECS Profesor Titular interino Mg. Lautaro Ramírez, FCJyS-UNLP, mariapaulaperotti@gmail.com

3-Resolución 517/16 Designación en la materia en la materia Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales (anteriormente nuestra labor docente se desarrolló en el Curso de Adaptación Universitaria).

4-Planes de estudio en la Facultad de Ciencias Jurídica y Sociales: Abogacía y escribanía. Camino a lo nuevo. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP (2016). Páginas 26/50.-

5-Entendida como "... (el) conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad." Carlino, Paula, ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: un cambio necesario, algunas alternativas posibles.

Dificultad en la incorporación de contenidos.

Los textos académicos que se abordan en la etapa universitaria, suponen saberes previos.

En este sentido pudimos advertir que la formación con la que cuentan los estudiantes que ingresan a la carrera no es siempre la deseable. Distintas son las circunstancias que llevan a que esto suceda. Ya lo expresaba Umberto Eco en la introducción de "Cómo se hace una tesis" y allí exponía los motivos que lo habían conducido a escribir la obra⁶.

Del informe presentado por el Gabinete de orientación educativa precedentemente aludido, también se revelan problemas de comprensión, bloqueos para la concentración y discordancia entre los tiempos de lecturas y los tiempos de recuperación.

Además, pudimos precisar -con asombro, en virtud de que de acuerdo al relevamiento de encuentros que establece el perfil del estudiante que ingresa, este eligió la carrera de Abogacía en su mayoría por vocación profesional- los saberes escasos y difusos en el campo de la ciencias sociales en general y de la ciencias políticas en particular.

Sin ánimo de que este apartado se convierta en un mero catálogo que cuestione deficiencias más o menos notables del sistema de educación media (por el o los motivos que sean), sino habiendo advertido esta realidad, y focalizándonos en el campo de la enseñanza en el que nos encontramos, estimamos valioso hacer hincapié en formar a los estudiantes en el campo de las ciencias sociales y políticas, contribuyendo así, además de la formación profesional, a la construcción de ciudadanos con saberes necesarios para el desarrollo de la vida en sociedad, y con la capacidad de producir pensamiento crítico.

Adquirir contenidos conceptuales básicos de las ciencias sociales favorecerá, asimismo, el abordaje de las materias siguientes, desde una perspectiva interdisciplinaria.

En relación a la dificultad en la comprensión e incorporación de contenidos, entonces, será necesario el desarrollo de técnicas que provoquen que el estudiante pueda apropiarse de las formas de razonamientos, y logre jerarquizar y sistematizar información, fomentando la formación de pensadores críticos, analíticos y flexivos.

Incumbencias del abogado: diversidad.

En este acápite, señalamos que la idea con la que se acercan los estudiantes de carrera de Abogacía sigue teniendo al ámbito tribunalicio, como principal escenario, y al abogado litigante, como la principal actividad.

El nuevo Plan de Estudios a puesto de relieve que la identidad profesional no sólo se limita a ello. El desarrollo en el campo de la investigación y en la docencia con materias que muestran estos campos, desde el comienzo de la carrera, nos parece de gran importancia, dado que exponen desde el inicio del camino una apertura en el conocimiento de las incumbencias profesionales de la carrera.

La idea de que exista un mayor número de estudiantes -futuros profesionales del derecho- que puedan conocer otros ámbitos de aplicación de sus saberes, y puedan ser generadores de conocimiento nuevo a través de la investigación, entendida como otra herramienta puestas al servicio de la sociedad, o interesarse en la docencia abre un abanico que rompe con el esquema tradicional de formación en el derecho.

Conclusiones

A modo de cierre de las líneas aquí expuestas, ponemos de manifiesto que quienes ingresan a estudiar a esta Facultad, serán formados en el estudio de las ciencias jurídicas y de las ciencias sociales, en virtud de la formación integral que esta unidad académica propugna.

El proceso de aprendizaje en la lectura y la escritura, no concluye nunca. Siempre se plantean nuevos desafíos. La lectura es una de las prácticas de mayor presencia en la vida universitaria y adquirir o profundizar este hábito durante la formación académica, es de especial relevancia.

Cuanto de lo leído, de lo comprendido puede verbalizarse, convertirse en palabras, será el desafío a lograr en el estudiante.

Por otro lado, el análisis y la producción de textos entendemos que serán necesarios para participar en la cultura discursiva en la que se encuentran inmersas las actividades profesionales de la carrera de Abogacía. Pensamos que escribir es una herramienta que incide en la apropiación del conocimiento y que a través de la composición se promueve el desarrollo cognitivo.

Entendemos que son ejes para superar las dificultades reseñadas, que los estudiantes encuentren información por si mismos; que analicen y apliquen el conocimiento impartido por diferentes medios; que puedan construir distintas perspectivas de un mismo fenómeno a partir del trabajo interdisciplinario; la comprensión y la organización de lo estudiado.

6- "Pero la universidad italiana es hoy día una universidad de masas. Llegan a ella estudiantes de todas clases, provenientes de todos los tipos de enseñanza media y que incluso se matriculan en filosofía o en filología clásica proviniendo de un instituti técnico en que jamás han cursado griego, e incluso ni siquiera latín" ECO, Umberto. Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura. Editorial Gedisa. Traducción: Lucía Baranda y Alberto Clavería Ibáñez. Primera edición, mayo del 2001 Barcelona.

Bibliografía.

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP (2016). Planes de estudio en la Facultad de Ciencias Jurídica y Sociales: Abogacía y escribanía. Camino a lo nuevo. Disponible en:

http://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/academica/reforma_plan/planes_estudio_abogacia_escribania.pdf [1/3/18]

AMILCAR María Julia, LAGUYÁS María Marta y PALACIOS Leonardo P. Posibilidades metodológicas en la enseñanza del Derecho.

BORDELOIS Ivonne, La palabra amenazada. Primera edición: marzo 2003 Primera reimpresión: enero 2004. Editorial: Libros del Zorzal, 2003 Buenos Aires, Argentina

CARLINO Paula, ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Comunicación libre en el tercer encuentro la universidad como objeto de investigación, Dpto. de sociología, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, Octubre de 2002.

ECO, Umberto. Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura. Editorial Gedisa. Traducción: Lucía Baranda y Alberto Clavería Ibáñez. Primera edición, mayo del 2001 Barcelona.

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO SOBRE EL PROGRAMA DE TUTORÍA DE PARES DE INGRESANTES EN LA CARRERA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA

Silvio Omar Nicolini¹ Federico Lamelo²

Introducción

El rendimiento académico del estudiantado es un problema que preocupa a los diversos actores de la comunidad universitaria: a los propios estudiantes y a las autoridades de las instituciones de educación superior.

Es así que surge la necesidad de incorporar nuevas estrategias que favorezcan la inserción de los estudiantes en la educación superior y sirvan de nexo en la relación estudiante-profesor. Si bien existen estudios sobre tutorías universitarias, la mayoría de ellos están orientados al acompañamiento del profesor al estudiante, es decir, hay pocas experiencias sobre la cooperación entre estudiantes como es caso de las Tutorías de Pares o Tutorías entre iguales.

Si tenemos en cuenta la masificación que se produjo en los últimos años en el acceso a la educación superior en Argentina, los programas de tutorías académicas comenzaron a implementarse en numerosas casas de altos estudios buscando que las mismas sirvieran como herramienta para promover el acceso a la educación y reducir el abandono universitario.

En el caso de las tutorías de pares o iguales, el rol del tutor no se limita solamente a orientar a los alumnos en los aspectos académicos sino, principalmente, en guiarlos en la transición que supone el ingreso a la vida universitaria.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar el cumplimiento de los objetivos del programa universitario de “Tutoría de Pares de ingresantes” en el ámbito de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la Universidad Nacional de La Pampa.

En nuestro caso, cuando se detecta que en el proceso de formación de los alumnos se producen problemas de diversa índole que influyen de una u otra forma en la educación que recibe el estudiantado y se presentan como una dificultad para lograr los objetivos planteados, las instituciones se abocaron a la tarea de diseñar programas de acción y es así que la tutoría comienza a estructurarse en diversas instituciones, en su mayoría de educación superior. Esto representa una tarea con diversas exigencias y que no pueden ser atendidas sólo dentro del aula. Es así que resulta necesario estructurar un programa en donde se pueda trabajar con el estudiantado con aquellas dificultades que están interfiriendo en su proceso educativo, buscando los elementos necesarios para dar una solución efectiva.

¿Qué es la tutoría entre pares o iguales?

No existe un concepto único sobre lo que es la tutoría de pares. Algunos autores la definen como un proceso por el que un alumno, con un mínimo de entrenamiento especializado y bajo la dirección de un profesor, sirve de ayuda a uno o más estudiantes que aprenden una destreza específica. Otros destacan que se trata de una modalidad organizativa y una estrategia pedagógica en la que estudiantes, generalmente más avanzados en la carrera acompañan a sus pares (estudiantes semejantes) en la orientación y el refuerzo de los procesos de aprendizaje dentro de un área disciplinar.

El aprendizaje o tutoría entre pares es una modalidad de la tutoría en donde los y las alumnos/as toman un papel activo en el aprendizaje más que el docente. Si bien éste se encarga de establecer la estructura y dar seguimiento a tal proceso, es el estudiantado quien pasa de ser el responsable de ser el/la tutor/a respecto de otros compañeros.

Autores como César Simoni (2010) resaltan la relevancia de las mismas diciendo qué es lo que se debe valorar de los alumnos para desempeñar este papel y señala que:

“La función tutorial, en todas sus modalidades, se esboza como un acompañamiento al estudiante que busca su desarrollo integral, sin embargo, para que el cambio se materialice en una enseñanza de mayor calidad, en un aprendizaje que apueste por el desarrollo de competencias, es necesario aprovechar de los saberes de los estudiantes que dan muestra de un mayor dominio de sus competencias sobre todo en el diseño y aplicación de actividades didácticas, así como en el desarrollo de estrategias de estudio”.

1- Estudiante Avanzado de la Carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de La Pampa; E-mail: silvioomarnicolini@hotmail.com;

2- Estudiante Avanzado de la Carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de La Pampa; E-mail: federico_lamelo@hotmail.com náalisis de textos requeridas para aprender en la universidad.” Carlino, Paula, ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: un cambio necesario, algunas alternativas posibles.

Gloria Mercedes (2010) menciona que:

“La tutoría entre iguales —o peertutoring, como se la conoce en el contexto anglosajón— es una modalidad de aprendizaje cooperativo, en la que estudiantes más aventajados apoyan el aprendizaje de otros menos expertos, mediante un trabajo que se realiza en grupos pequeños o en parejas. . . Según las aptitudes y el grado de experticia de los participantes, la tutoría entre iguales puede darse entre alumnos de la misma edad o nivel educativo (same-age tutoring), o entre alumnos de edades o cursos diferentes (cross-age tutoring)”.

Aldo Mosca (2012) refiere que las tutorías entre pares (TEP) pueden llevarse a cabo de múltiples maneras y en muy diversos ámbitos, pero en todos los casos se apoyan en el compromiso que asumen algunos estudiantes con otros, manifestando, por tanto, un profundo sentido de solidaridad. En ese sentido, se puede observar que se va clarificando el elemento primordial de las tutorías entre pares, la importancia de integrar en los programas tutoriales a estudiantes que apoyen a otros/as alumnos/as fomentando un ambiente de confianza.

La tutoría entre iguales es ampliamente utilizada en muchos países (bajo la denominación de peer tutoring), en todos los niveles educativos y áreas curriculares, y es recomendada por los expertos en educación (la propia UNESCO) como una práctica altamente efectiva para la enseñanza inclusiva. En este sentido la tutoría entre pares permite a los alumnos generar nuevas estructuras partiendo de la experiencia de otros compañeros, generando un sentido de integración pues se parte de la confianza que un tutor “con características similares” al tutorado puede generar.

Las tutorías entre pares siguen las recomendaciones de la UNESCO, al mencionar que: “La tutoría entre pares considera las recomendaciones de la UNESCO y de la Internacional Association of Universities (1998) que son:

La formación integral, que equilibre conocimientos, habilidades, valores y que proporcione una sólida formación general.

Favorecer el aprendizaje permanente y el desarrollo autónomo del estudiante.

Estar centrado en el aprendizaje y comprometido con el estudiante, es decir que facilite instancias para lograr el “aprender a aprender.

Un punto importante de la tutoría de pares y que se diferencia de otros programas de tutorías es su aplicación en diversos ámbitos y no sólo en el universitario si bien la tutoría puede encontrar aplicación en diferentes niveles educativos, requiere que el docente o tutor establezca un esquema de trabajo y un seguimiento.

La experiencia de formar y formarse entre pares, ubica tanto a los/as tutores/as como a los/as tutorados/as en un rol activo respecto al proceso de aprendizaje, ya sea en aspectos académicos como vinculares, de relacionamiento con otros y con la institución educativa a la cual pertenecen.

Normativa aplicable en la Universidad Nacional de La Pampa: Propósitos. Proceso de Selección de los Tutores. Rol del Tutor de Pares.

En el caso de nuestra universidad la Tutoría de pares de Ingresantes está regulada a través de la Resolución 344 del 2012 del Consejo Superior donde se crea el “Programa de Tutorías de Pares para Ingresantes” el cual tiene como propósito principal mejorar el desempeño académico de los ingresantes a través su inserción en la vida universitaria. 1. Orientar a los estudiantes en la organización del estudio en general y en particular de cada disciplina. 2. Promover la adquisición de hábitos y actitudes para el aprendizaje con autonomía. 3. Acompañar la inserción en la carrera para favorecer la permanencia en el sistema de educación superior. En cuanto a la implementación El “Programa de Tutorías de Pares para Ingresantes” el equipo está integrado por los estudiantes tutores, los docentes, un coordinador por Facultad (en representación de la Secretaría Académica) y un coordinador general (en representación de la Secretaría Académica de la UNLPam.). Las Tutorías de Pares para Ingresantes son ejercidas por estudiantes tutores, en el ámbito de una asignatura o grupo de asignaturas de un área de conocimiento, bajo la supervisión de los docentes de las mismas. Los estudiantes tutores también participan de los diferentes programas de ambientación o ingreso de las Unidades Académicas. Los estudiantes tutores son convocados para participar en el Programa, previo relevamiento y aceptación de las cátedras interesadas en su incorporación.

En cuanto a la Selección de los Estudiantes Tutores son seleccionados por su perfil para el cumplimiento de los objetivos de la tutoría, y deberán haber aprobado la asignatura o grupo de asignaturas afines, donde ejercerán la misma. Los mismos son seleccionados por un Comité por Facultad integrado por los coordinadores (de la Facultad y de la Universidad), un mínimo de dos (2) docentes de las asignaturas que participan del Programa y un (1) representante del claustro de estudiantes. Antes de la convocatoria a inscripción, cada Unidad Académica elabora y publica los criterios específicos de selección de los tutores y la integración del Comité que actuará en la evaluación de antecedentes y selección, con la coordinación de la Secretaría Académica de la Universidad. Aquellos estudiantes que se desempeñaron como tutores dos veces en una misma asignatura y hasta en dos asignaturas, podrán ser designados únicamente en caso de no haber otros postulantes. Los Tutores que se desempeñan en el primer cuatrimestre serán designados de febrero a junio inclusive. Los Tutores que se desempeñen en el segundo cuatrimestre son designados de agosto a diciembre inclusive. Si la asignatura presenta una duración anual, los Estudiantes Tutores son designados de febrero a junio y de agosto a diciembre, en el caso de asignaturas bimestrales serán

designados por un periodo de tres meses. Quien que haya sido designado en la convocatoria del primer cuatrimestre podrá participar durante el segundo cuatrimestre en otra asignatura o grupo de asignaturas -. Como condición para ser designado, debe acreditar la asistencia y la aprobación de un curso de capacitación dictado en ambas sedes de la UNLPam al inicio de cada cuatrimestre. - son designados por el Sr. Rector y reciben por su actividad una asignación estímulo mensual que es determinada anualmente en la resolución que los designe.

En cuanto al Rol Fundamental del Tutor de Pares deberá, entre otras funciones: < Reconocer situaciones de los ingresantes que influyen directa o indirectamente en su desempeño académico, para su derivación a los Servicios de Bienestar Universitario (Becas, Comedor, SAPSI) o de Demanda Universitaria (reorientación vocacional). < Estimular la inserción del ingresante en la comunidad universitaria a través de las siguientes acciones: < Asesoramiento en trámites administrativos (uso de biblioteca, uso del sistema de gestión de estudiantes, comedor universitario, programas de ayuda económica y otros). < Orientación en lo referido a la carrera (plan de estudio, actividades curriculares). < Orientar al ingresante con la supervisión del docente, para el desarrollo de una metodología de estudio y de trabajo que sea apropiada a las exigencias del primer año de la carrera, a través de acciones tales como: < Apoyo en temas de mayor dificultad en las diversas asignaturas. < Guía sobre la adquisición de estrategias de estudio (programación de las actividades de estudio, procedimientos generales para facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información, orden jerárquico de los temas, identificación de la información relevante de un texto, entre otros), que permitan al ingresante aprovechar de manera óptima los conocimientos adquiridos durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje. < Sugiere actividades extracurriculares que favorezcan el proceso de aprendizaje, y/o el desempeño académico, en general, del ingresante.

Función del tutor en la tutoría entre pares

En párrafos anteriores se ha mencionado que la tutoría entre pares es aquella en que un/a estudiante orienta o apoya a otro/a respecto a ciertos aspectos de su vida académica, colaborando en la formación y generación de aprendizajes de sus compañeros con orientación del profesor. En este apartado haremos una descripción más detallada del papel y las funciones que lleva a cabo el/la tutor/a dentro de esta modalidad de tutoría y cuáles son los requisitos que establece la UNLPam para desempeñarse como tutores de pares.

Al hablar de un par o un igual se hace referencia a un individuo con características similares a las del tutorado/a, pero que tiene algún rasgo que lo hace apto para orientar a su compañero/a y permite un ambiente más familiar.

Según las aptitudes y el grado de experticia de los participantes, la tutoría entre iguales puede darse entre alumnos de la misma edad o nivel educativo (same-age tutoring), o entre alumno de edades o cursos diferentes sea porque se encuentra más adelantado, ha mostrado un mayor dominio del tema o se ha preparado para tomar este papel, se convierte en un colaborador dentro del proceso formativo de sus compañeros, generando un proyecto de aprendizaje cooperativo en el que ambos estudiantes pueden obtener un resultado positivo, en este sentido Mosca (2012) refiere que “Cuando se habla de aprendizaje cooperativo o colaborativo, se hace referencia a aquellas experiencias de aprendizaje donde cada integrante desde su singularidad, contribuye a la resolución conjunta de la tarea, es un proceso de trabajo en equipo”.

Siguiendo esta línea Duran (2006) define que:

“uno de esos métodos de aprendizaje cooperativo es la tutoría entre iguales, basado en la creación de parejas, con una relación asimétrica (derivada del rol respectivo de tutor o tutorado), con un objetivo común y compartido, la adquisición de una competencia curricular que se logra a través de un marco de relación planificada por el profesor”. Manteniendo esta idea el mismo Duran refiere que “La cooperación se erige como una competencia clave en la sociedad del conocimiento que posibilita, además, el desarrollo de habilidades y actividades democráticas; y constituye un motor de aprendizaje aprovechando pedagógicamente las diferencias entre los estudiantes como un elemento a favor del aprendizaje”.

Beneficios para el Tutor

Pero en esta forma de tutoría no es sólo el/a tutorado/a quien se ve beneficiado/a, de la interacción con sus compañeros/as, sino que quien se desempeña como tutor/a en el programa de tutorías y la convivencia con sus compañeros, obtiene experiencias gratificantes y formativas que le permitan construir o dar sentido a su experiencia en este rol.

Otros autores mencionan que

“Este método constituye una alternativa de enseñanza –aprendizaje en la que el estudiantado toma una actitud de compromiso en el pensamiento, razonamiento y en el intercambio de conocimientos. “El tutor aprende por dos razones fundamentales: una porque en la actividad de explicación, el tutor se compromete a constituir reflexivamente el conocimiento (ya que no se trata de transmitirlo, sino de reelaborarlo y poder explicarlo según los propios esquemas mentales); y dos, porque ha de ser capaz de interrogar sobre el conocimiento, ideas, relaciones o principios, lo cual exige un elevado nivel de reflexión sobre el material para poder plantear buenas preguntas al tutorado”. También Duran describe que “En las situaciones de tutoría entre pares o iguales, las interacciones que diseñamos entre las parejas de alumnos han de conseguir que ambos alumnos, tanto tutor como tutorado, aprendan. De hecho, entendemos que el éxito de la tutoría entre iguales -y del aprendizaje

cooperativo en general-, reside en que los alumnos más capaces no se perciban como «donantes», sino que también aprendan y tomen conciencia de que enseñando a sus compañeros ellos tienen oportunidades de aprender”.

En el caso de Cristina Contera (2008) y otros autores en un programa de tutorías entre pares de la Universidad de la República de Uruguay definen las funciones que debe desempeñar un tutor en un plan de tutoría entre pares en distintos aspectos, unas de las funciones del tutor serían:

- Facilitar la integración.
- Habilitar el pasaje a la vida universitaria.
- Promover el acercamiento y apropiación de la cultura universitaria.
- Asesorar en lo referente a servicios, espacios, oportunidades, recursos de la universidad.
- Asesorar en la realización de trámites originados en la trayectoria universitaria (solicitud de becas, inscripción a cursos, exámenes).
- Estipular la participación y el cogobierno. Orientación Curricular:
- Orientar trayectorias: asesorar a los estudiantes en cuestiones reglamentarias, de planes de estudio, asignaturas de cursado opcional, créditos, etc.
- Estimular su participación en las actividades de apoyo estudiantil desarrolladas en el servicio.

Facilitación de aprendizajes:

- Contribuir al aprendizaje de sus tutorados desarrollando diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje de forma presencial y/o virtual tales como:
 - Apoyar el estudio mediante diferentes metodologías, explicitando técnicas de estudio propias, entre otras.
 - Apostar el trabajo en colaboración entre pares.
 - Ayudar a reconocer temores, limitaciones de los tutorados y ayudar a superarlas.
 - Estimular la reflexión sobre las responsabilidades que cada uno tiene, en su proceso de aprendizaje.

Promoción de “un perfil” de estudiante universitario:

- Promover el perfil de un estudiante pro –activo, autónomo y responsable, protagonista principal de su proceso de formación integral.
- Estimular al desarrollo de capacidades de los estudiantes de iniciativa.
- Implementación de mecanismos que permitan la reflexión.

Ventajas del aprendizaje o tutoría entre pares.

Siguiendo la descripción de la tutoría entre pares y el papel que debe desempeñar el/la tutor/a dentro de esta modalidad de tutoría, resulta importante destacar las ventajas que tiene implementar esta clase de apoyo a la formación del estudiantado buscando señalar el gran beneficio que puede tener en los y las jóvenes experimentar esta clase de programas.

Ya hemos mencionado anteriormente que en la tutoría entre pares o iguales tanto tutor/a como tutorado/a se ven beneficiados, ya que ambos pueden generarse aprendizaje de una u otra forma, uno adquiriéndolo y otro modificando o incrementándolo a sus experiencias previas, pero además de esto, algunos autores han señalado distintas ventajas que tiene esta modalidad de tutoría.

Aldo Mosca (ob.cit) refiere que “La cooperación es motor de aprendizajes significativos. Por tanto, como punto de partida la situación cooperativa vincula a los iguales entre sí y promueve la interacción positiva de los mismos para el logro de los objetivos”.

Así también, se destacan una serie de ventajas para el/a tutor/a al desempeñar este rol, de tal forma que no sólo encuentran beneficios los tutorados, sino que un programa de tutorías entre pares puede ser muy ventajoso también dentro de la formación del tutor, las ventajas que mencionan son las siguientes:

Aumenta la motivación del alumnado.

Se produce una revalorización del aprendizaje por los alumnos que supera el valor individual que tradicionalmente se otorga al mismo.

Aumenta su sentido de la responsabilidad y compañerismo.

Mejora el aprendizaje del alumno, ya que cuando un alumno debe ayudar a otro, a la vez, aprende al hacerlo.

Aumenta su autoestima al percibir que es capaz de enseñar a otros compañeros/as.

Aumento del respeto hacia la diversidad y las diferencias

Opiniones de estudiantes sobre el programa de Tutorías de pares. Resultado de la encuesta.

El objetivo general de la encuesta que realizamos fue conocer la percepción de los estudiantes acerca del programa Tutoría de pares para ingresantes de la UNLPam. La técnica elegida permitió que se conozca la composición del universo de estudio por sexo, edad además de permitir obtener información acerca de si los/as tutores/as proporcionan asesoría, orientación y apoyo en su desarrollo académico, profesional y personal, así como conocer si les brinda la información necesaria para su

adaptación en el contexto universitario.

1 Análisis y sistematización de datos en particular

El relevamiento a través de encuesta se realizó sobre un total de 66 estudiantes ingresantes de la Carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la nombrada casa de altos estudios durante el segundo cuatrimestre de 2017.

2 Composición de la muestra por edad de los estudiantes:

Del resultado de las encuestas:

Surge que el 58% de los alumnos corresponde al rango de hasta los 19 años, el 18% de 20 a 25 años, 17% a los de 26 a 35 años, el 1% mayor de 35 y un 6% no respondió. Con respecto a la edad y como es de suponer nos encontramos con el mayor porcentaje de estudiantes que ingresa a la educación superior luego de finalizar la educación secundaria obligatoria.

3 Composición de la muestra por Sexo:

En cuanto a la composición por razón del sexo, el mayor porcentaje del universo de estudiantes está compuesto por mujeres con el 77% en contraposición al 23% de hombres. La prevalencia de mujeres en el área jurídica es cada vez mayor con el paso de los años en un área que hasta hace no mucho era de dominio exclusivo del género masculino.

4 Estudiantes en razón de su situación laboral:

En cuanto a la condición laboral de los estudiantes el 73% no se encuentra inserto en el ámbito laboral. El 27% porcentaje no menor se encuentra entre la población económicamente activa.

5 Opinión respecto a cuestiones atinentes a las Tutorías de Pares en particular.

5.1. Se consultó a los estudiantes si acudieron alguna vez a un tutor de la cátedras de primer año

Los/as tutorados/as señalan que al menos el 70% acudió alguna vez a un tutor/a de las cátedras de primer año, el 6% acude siempre a un tutor/a, el 29% acude frecuentemente mientras que un 35% lo realiza a veces y en cuanto al 30% restante manifestó nunca acudir a un tutor/a. De este relevamiento en particular se puede concluir que un alto porcentaje utiliza la tutoría de pares para resolver distintas cuestiones atinentes a la vida universitaria.

5.2 Se consultó si en cuanto al Programa de Tutorías de Pares el mismo es un apoyo importante al iniciar los estudios universitarios

La muestra indica que un 95% de los/as tutorados/as considera el Programa de Tutorías de Pares de Ingresantes como un apoyo importante al iniciar los estudios Universitarios. Un 5% se manifiesta parcialmente de acuerdo mientras que ninguno de los encuestados consideró lo contrario.

5.3. Se consultó si los Tutores facilitan la integración de los ingresantes con la Comunidad Universitaria

Los estudiantes consideran en un 88% que los tutores le han facilitado la integración como ingresantes con relación a la comunidad universitaria. Un 8% se manifiesta parcialmente de acuerdo y un 4% está en desacuerdo.

5.4 La consulta versa si con relación al desempeño de los/as tutores/as si han mostrado disponibilidad y buen trato

La muestra traduce que el 89% del estudiantado ingresante a la carrera considera haber recibido buen trato y manifiestan que los/as tutores/as han demostrado disponibilidad con relación a sus necesidades y consultas. Un 8% considero estar parcialmente de acuerdo y un 3% considero lo contrario.

5.5 Se consultó si los tutores les han proporcionado información útil y herramientas con relación a las determinadas materias de primer año.

En un 80% los/as tutorados/as consideraron que los/as tutores/as le han proporcionado información y herramientas útiles con relación a las diversas materias que comprenden el plan de estudios de primer año de la carrera de abogacía. Un 14% consideró estar parcialmente de acuerdo, mientras que solamente el 5% consideró lo contrario.

5.6 Se indagó si los y las tutores/as son un nexo o conexión importante entre estudiantes y docentes.

Considerándose uno de los porcentajes más altos de la muestra el 91% expresó que los y las tutores/as son una conexión importante entre estudiantes y docentes, por lo que demuestra el cumplimiento de uno de los fines más relevantes del programa.

5.7 Se consultó si los/as tutores/as poseen conocimientos adecuados para desempeñar esa función

Casi la totalidad de los estudiantes expresamente 97% dijo que los y las estudiantes que cumplen la función de tutoría de pares poseen conocimientos adecuados para desempeñar su función, mientras que solo un 3% se manifestó en contra.

5.8 En la presente se consultó si los/as estudiantes prefieren acudir directamente al profesor/a o en primer lugar al tutor/a y luego al profesor/a.

Con las respuestas a esta pregunta queda corroborado que el objetivo principal del programa se cumple ampliamente ya que en un 65% de los casos los y las estudiantes consideran que sus tutores/as colaboran con la gestión y resolución de conflictos comunicando y siendo un nexo necesario con los y las docentes.

5.9 La comunicación con el/la tutor/a.

Los medios de comunicación que emplean los/as estudiantes para mantener contacto con sus tutores/as son varios. Se observa que la gran mayoría de los encuestados utiliza Facebook, como también Whatsapp o se comunica personalmente, en menor medida se utiliza el correo electrónico.

Evaluación General de los y las estudiantes sobre el Programa de Tutoría de Pares de Ingresantes

Se observa que de manera general los y las tutorados/as definen el programa como excelente y muy bueno con un porcentaje del 97% siendo uno de los valores más altos del presente relevamiento y que demuestra claramente que los tutores se avocan a cumplir con los objetivos esenciales del programa. En tanto que solo un 3% considera lo contrario. Es importante destacar la comprobación de la utilidad y eficacia del programa en su aplicación en la Universidad Nacional de La Pampa dando resultados positivos en el desarrollo académico y personal del programa.

Palabras finales

La tutoría entre Pares no supone solamente una ventaja para el tutorado, ya que el estudiante que cumple la función de tutor, puede también obtener aprendizajes de esta experiencia, además de desarrollar un profundo sentido de apoyo y liderazgo que puede aplicar en otros aspectos de su vida, incluido su futuro ámbito profesional, dice David Duran (2006) al respecto que “el proceso de ayuda que un alumno ofrece a un compañero puede generar oportunidades para él”. Ha sido tal el éxito de la tutoría entre pares que diversas organizaciones se han referido a este tipo de tutoría, tal es el caso de la UNESCO y la ANUIES que han hablado sobre las ventajas que pueden encontrarse al aplicar un programa tutorial de este tipo. Un aspecto fundamental de la tutoría entre pares es la función del tutor, al tratarse de un igual, de alguien con quien comparte algunos rasgos característicos, el tutorado puede sentirse en un ambiente de mayor confianza y el tutor cumplir una de sus funciones fundamentales servir de conexión de los estudiantes con profesores. Para terminar, es importante volver a destacar la importancia que ha tenido la tutoría para las instituciones educativas, en su mayoría universitarias, como un apoyo para la formación de los estudiantes que se encontraban con algunas dificultades para alcanzar los objetivos planteados en los diferentes cursos que realizaban, es por eso que el programa de “Tutoría de Pares de Ingresantes” merece un seguimiento anual, para recabar mayor información, poder contrastarla con las distintas promociones o cursadas y en su caso hacer los ajustes o modificaciones a la reglamentación vigente.

Bibliografía

- Torrado-Arenas DM, Manrique-Hernández EF, Ayala-Pimentel JO. La tutoría entre pares: una estrategia de enseñanza y aprendizaje de histología en la Universidad Industrial de Santander. MÉD.UIS. 2016; 29 (1)71-5.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Simoni, César (s/a). La tutoría entre iguales en la formación integral de los Estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Física/BINE. Revista Iberoamericana para la investigación y Desarrollo Educativo.
- Alzate, Gloria y Peña Borrero Bernardo. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. Univ. Psychol. V.9. No. 1. Pp. 123-138. Bogotá.
- Mosca, Aldo y Santiviago, Carina. (2012). Fundamentos conceptuales de las Tutorías entre pares. La experiencia de la Universidad de la República. Montevideo. <http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wpcontent/uploads/2013/10/Tutor%C3%ADa-entre-Pares.pdf>.
- Duran, David. (2006). Tutoría entre iguales, la diversidad en positivo. Tutoría entre iguales algunas prácticas. <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/monograficoaula.pdf>
- Contera, Cristina; Perera, Patricia; Sánchez. (2008). Tutorías de Estudiantes por Estudiantes. Tutorías entre Pares (TEP). Programa de Acogida y Seguimiento a la Generación de Ingreso a la Universidad de la República. <http://ue.fcien.edu.uy/Documentos/Tutorias%20entre%20pares%20TEP.pdf>

CÓMO SUPERAR ALGUNAS EXPERIENCIAS PROBLEMÁTICAS DE AQUELLOS QUE QUIEREN INGRESAR A LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES.

Edgardo D. Chacón¹, Solange C. Nugoli²

Presentación

Proponemos un relato áulico basado en prácticas de intervención que surgidas del devenir de la asignatura Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales (materia inicial obligatoria a la carrera de abogacía), en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, reflexionando en estrategias académicas que atiendan a facilitar al acceso y permanencia, de los alumnos ingresantes, en especial para aquellos que provengan de hogares sin antecedentes universitarios y de escasos recursos económicos.

De este modo, intentamos no perder de vista las condiciones que circunscriben el anhelo de una persona por estudiar o completar su formación -en el caso universitaria- y las vicisitudes que presenta el devenir inevitablemente si necesitara trabajar, para obtener un «sustento económico» a fin de hacer frente entre otros a los gastos que requiere estudiar, pues entendemos que corresponde distinguir, sí simplemente con sanas ambiciones educativas a fuerza de sus propios méritos, por más pobre que fuera, tendría igualdad de oportunidades para hacer de sí mismo lo que quisiera o resulta una rareza que los hijos de la pobreza puedan traspasar el «techo de chapa» de su origen social a través de la educación y obtener un ascenso en la escala social.

El contexto de pobreza atrapa a las personas en un círculo del cual es muy difícil de salir: pues aquellos que no tienen garantizadas sus necesidades básicas cotidianas se encuentran obligados a pensar obcecadamente en ese día a día y están más condicionados para enfocarse en el largo plazo. No podemos dejar pasar que la Universidad, desde la recuperación de la democracia en nuestro país, ha sido un ánfora que permaneció inmune a las políticas desarrolladas en los últimos años por los gobiernos de turno, sin embargo, no logro cambiar, aquella utopía de la igualdad de oportunidades educativas, pues sin lugar a dudas todavía sigue siendo eso: una utopía. Transformarla en más inclusiva, es responsabilidad de todos, pero más aún de quienes tenemos esas necesidades satisfechas y el compromiso de educar. Por ello, analizamos estos contrastes en el ámbito de la asignatura Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales (Ex Curso de Adaptación Universitaria de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales).

Por lo expuesto, con el presente trabajo se propone presentar una práctica de intervención académica innovativa tendiente a sobrepasar la problemática en análisis.

Contextualización el problema situado

Nuestra Facultad tiene un predominio por la enseñanza mediante clases magistrales en una estructura áulica frontal global, donde el que sabe y es capaz de transmitir el conocimiento es quien está a cargo de la clase, y los alumnos sólo son un vaso para llenar (educación bancaria, decía Freire). En este contexto la evaluación cumple con dicho parámetro, en tanto es típicamente tradicional y predominante escrita, tendiente únicamente a certificar saberes y desintegrada del proceso de aprendizaje.

El proceso de aprendizaje resulta absolutamente deshumanizado y con una total pérdida de la individualidad, aún menos se consideran las cuestiones que ameritan un espacio de escucha en donde los estudiantes pudieran plantear las problemáticas que les preocupan, a partir de las cuales realizar las orientaciones psicopedagógicas necesarias.

Propuesta

Frente a este contexto, nos hemos propuesto aplicar prácticas en las que prevaleciera la confianza entre los alumnos y el docente como una apuesta hacia futuro (“Teoría de la confianza” de Cornu⁴), fijando como norte (en tanto se trata de una materia inicial) el acompañamiento permanente en la evolución del alumno, durante el transcurso del currículum de la materia.

1- Auxiliar Docente de la Cátedra 1, de Derecho Constitucional de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, E-mail: sirchacon@yahoo.com.ar

2- Adscripta de Derecho de la Navegación de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. Jefa de Trabajos Prácticos de la Universidad Católica de La Plata. E-mail: solangenugoli@gmail.com – Solange@nugoli.com

3- Ezcurra, Ana María (2011) “Enseñanza Universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y Conceptos” en Elichiry, Nora (coord.) Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización. Bs. As. Noveduc. Cap.6

4- Laurence Cornu, “Confianza en las relaciones pedagógica” (1999).

“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 otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse por el no-control del otro y por el tiempo” (Cornu, 1999).

En tal sentido, preferimos desestructurar el aula a través de un semicírculo o reunión eclesial en donde todos podamos vernos a la cara, escucharnos y compartir. Donde el aprendizaje sea recíproco, en tanto cada integrante sea invitado a transmitir el conocimiento, actuando el docente como guía.

De este modo, el docente deja de ser el centro de la escena y pasa a integrarse en el proceso de aprendizaje (aprendizajes cooperativos), ya no ocupa el lugar del profesor que habla al frente (echado hacia atrás de manera que parece que fuera a caerse de espaldas) sino que es alguien que escucha, aporta, explota capacidades, se preocupa por los alumnos (humanización) y transmite experiencia sin perder el rol docente.

Finalmente, proponemos embarcarnos en una aventura por el alumno, a través de la cual podamos despertar intereses y capacidades procuramos que sienta que puede y que tiene a un docente en quien confiar, porque este confía en él.

Modalidad de trabajo de la propuesta innovativa

En la primera clase se intenta que dejemos de ser desconocidos por lo que se realiza una presentación dual que consiste que un compañero presente a otro previo a que aquel le haya transmitido la información necesaria.

Luego el equipo docente⁷ transmite los objetivos y propósitos de la materia, la metodología de enseñanza y evaluación. Asimismo, se los informa de que la materia tiene una modalidad de trabajo particular, que difiere del resto de la carrera, justificado en que el objetivo es proporcionarles las herramientas para que el desempeño a lo largo de la misma sea lo más exitoso y menos traumático posible.

También son interrogados acerca de lo que pretenden de la carrera, la materia y el docente (esto último resulta importante para adecuarse a curso en cuestión).

Se crea un grupo de whatsapp y otro de correo administrados por los ayudantes, el docente a cargo no participa en ellos para que haya más libertad, pero los supervisa, sin perjuicio de proporcionar un mail para consulta permanente e intercambio con el docente, pues él es tutor del curso.

En tanto la asignatura dura un mes, la intención es que sea sumamente intensiva. De este modo, durante los fines de semana también se proponen actividades de modo online. Así, les enviamos correos a los alumnos, no ya con lecturas académicas sino con videos motivacionales⁸.

La propuesta es algo más relaja que las lecturas de clase, intentando tocar fibras sensibles que permitan ver al conocimiento que llevan dentro, encendiendo la chispa de la confianza propia de la que hablamos. Así, durante los fines de semana todos vemos los videos y los lunes se comenta lo sucedido, lo que sintieron, si se ven reflejados, etc.

Los videos que trabajamos son cuatro porque la materia disfruta de cuatro fines de semana. El objetivo del primero es abrir un dialogo diferente basados en la confianza, el segundo grafica el desafío que implica comenzar una vida universitaria⁹, el tercero habla del optimismo lo tomamos en ocasión del paso por el primer parcial, el cuarto y último nos interesa en tanto cierre reflexivo de las sensaciones que nos atravesaron durante ese mes.

Se destaca que los videos a veces son otros, a veces son más, pero tenemos estos cuatro básicos que integran nuestras herramientas docentes. En cuanto a la clase presencial, se propone una lectura reflexiva (del texto que impone la Dirección de la materia¹⁰), no para saber si se leyó sino para ver que nos trataba de comunicar el mismo. En un comienzo, las preguntas y respuestas son conceptuales, después guiamos esto hacia algo más crítico, usamos uno de los textos que está escrito por una autoridad de la Facultad. Les y nos preguntamos porque alguien con un cargo político escribe un texto académico, intentando leer más allá de lo escrito. Aquí no hay verdades, sino interpretaciones donde surgen cuestiones sumamente enriquecedoras para todos los integrantes del grupo (docentes, ayudantes y alumnos).

A partir de la segunda semana se propone que los textos que trabajamos (el libro de la materia) tenga una bajada a la realidad. Entendemos que el derecho es algo menos majestuoso y más cercano a la realidad cotidiana de todos. Por esto, se propone acercar publicaciones periodísticas o bien experiencias personales que problematicen los textos, en una segunda entrega se pretende que este trabajo defienda alguna postura del texto o bien de la vida cotidiana.

5- El aprendizaje en este enfoque depende del intercambio de información entre los estudiantes, los cuales están motivados tanto para lograr su propio aprendizaje como para acrecentar los logros de los demás.

6- Los estudiantes trabajan en grupo para realizar las tareas de manera colectiva (análisis de textos, exposición de temas, investigación y evaluación).

7- Integrado por un docente a cargo, docentes invitados de otras disciplinas o bien de otra comisión, ayudantes alumnos (en general ex-alumnos) que articulan entre docentes y alumnos.

8- Motivacional 1: <https://www.youtube.com/watch?v=nH-9Qn0ztpc&feature=youtu.be>

Salir de la zona de confort: <https://www.youtube.com/watch?v=RSUyKLFmVE>

Optimismo consciente: <https://www.youtube.com/watch?v=4SnJlC7-0E>

¿Por qué no somos felices?: https://www.youtube.com/watch?v=EE0luVg_n74

9- Ambos docentes trabajamos en horarios nocturnos (18 a 22 hs) de modo que muchas veces tenemos alumnos que son padres o madres, o bien trabajadores, en este sentido entendemos el desafío es doble.

10- La materia tiene un libro confeccionado por docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, que tratan los temas del curriculum formal, la evaluación escrita e inhumanizada se basa en este de modo que intentamos no apartarnos en mucho del mismo.

Estos trabajos se leen en clase, las pautas es que se realicen por escrito, que tengan una introducción, un problema y una mínima conclusión o cierre. La práctica es evaluada desde el compromiso asumido, no desde el desempeño alcanzado.

Fundado en que los parciales¹¹ son dos, escritos y cuyas respuestas debemos “corregir” los docentes y luego entregar a la Dirección, en tanto diferimos con esta modalidad evaluativa nos hemos propuesto diseñar las prácticas relatadas. Sin embargo, como se reitera debemos cumplir con este paso formal, el parcial lo tomamos con libro abierto, convirtiendo este paso en un momento de reflexión académica. Aquí la idea no es ver si se puede repetir lo que dice el texto, sino si se trabajaron correctamente herramientas de análisis que me permitan hacer una crítica o reflexión sobre lo que se pregunta, por ejemplo si puedo relacionar el conocimiento “evaluado” con alguna de las cuestiones trabajadas.

El modo “libro abierto” entendemos se justifica es que en la actualidad el desafío no es memorizar el conocimiento, sino administrar correctamente toda la información de la que disponemos.

Cierre – Reflexiones finales

De lo hasta aquí analizado entendemos que el camino recién comienza, pero estamos convencidos que queremos sumarnos a un proceso de innovación diseñando estrategias académicas que atiendan el problema de acceso y permanencia en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

Por ello, entendemos que trabajar (en la primera materia de la Facultad) con prácticas docentes que permitan a los alumnos conocer y manejar las herramientas que permitan superar los desafíos impone la institución es un modo de lograr nuestro objetivo.

Así es que concebimos la creación de una práctica evaluativa integrada al proceso de aprendizaje, que no sea exclusiva de conocimientos teóricos como una propuesta que avanza en su desafío a la forma tradicional y evaluativa de nuestra Facultad. Trabajamos en conjunto porque existe una "intencionalidad" que nos impulsa, esta es la universidad incluya, incluso a aquellos excluidos.

Finalmente, en tanto proceso, ponemos de resalto que esta práctica se encuentra en continua crítica, y abierta a una mejora continua de la mano del docente que lee el trabajo y del alumno que trabaja en ella.

Bibliografía consultada

Ezcurra, Ana María (2011) "Enseñanza Universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y Conceptos" en Elichiry, Nora (coord.) Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización. Bs. As. Noveduc. Cap.6

Laurence Cornu, "Confianza en las relaciones pedagógica" (1999).

Moreno Tiburcio, Frankenstein; Evaluador. Revista de la Educación Superior. Volumen XL (4) N. 160. Argentina. Octubre-Diciembre de 2011.

Carlino, Paula; La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. Acción Pedagógica Vol. 13, No. 1. Argentina. Marzo 2004

Celman, Susana; ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós, Buenos Aires 1998.

Araujo, Sonia (2016) Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación .Dos puntos de vista, dos modos de actuación. Revista trayectorias universitarias, volumen 2. <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>.

11- Las preguntas de los dos parciales son brindados por la Dirección de la materia en sobre cerrado el mismo día del parcial.

ARTICULACIÓN PEDAGÓGICA

FACULTAD DE DERECHO – 6° AÑO DEL NIVEL SECUNDARIO

Juan Martín Herrera

ENSEÑAR DERECHO nos enfrenta al desafío de encontrar caminos sólidos que permitan transmitir el conocimiento que componen el universo jurídico. En la búsqueda de estos caminos, las opciones son tan variadas como el sinnúmero de autores, juristas y docentes que formaron nuestro saber legal hasta ese momento. No creo estar diciendo nada nuevo al afirmar que todo docente que comienza sus primeros pasos en el aula tomará un poco de cada experiencia pasada con sus formadores para forjar su propia impronta. Esta impronta, compuesta de personalidad, esfuerzo, intelecto, ensayo y error, y mucha creatividad, será tan especial en algunos de nuestros alumnos como fue la de algún profesor para nosotros. Es por esto, que creo que uno de las claves en este desafío de la enseñanza es encontrar el punto justo entre distintas prácticas docente, de las cuales seguramente no sólo tomemos lo positivo, sino también aquellos aspectos con los cuales no estamos tan de acuerdo, aquellos métodos que nos generaron la duda – motor por antonomasia del conocimiento humano- sobre su efectividad, y sobre los cuales creemos que podemos mejorar, complementar, o incluso revolucionar. Porque al final de cuenta, para eso estamos acá. Cada uno a su manera, convencido en que podrá innovar en el mecanismo de transmisión de conocimientos – y por qué no, también transmisión de inquietudes, críticas, ideales, valores-. Convencidos que serán las mentes de nuestros alumnos quienes encontrarán las soluciones que nosotros no encontramos, quienes escribirán las páginas que no pudimos - o no supimos- llenar; porque allí empieza la revolución, en el aula.

Luz de Alarma

Desde mi rol de Adscripto a la Cátedra II de Introducción al Derecho propuse, previa aceptación del titular el Dr. Carlos Pettoruti, una articulación entre el primer año de la facultad y el último del secundario. Esta propuesta pedagógica estaba basada en nuestra experiencia con los alumnos ingresantes y las graves falencias que denotábamos en la gran mayoría de ellos a lo largo de la cursada. Si bien hablamos de una masa heterogénea de alumnos, con condiciones particulares en cada uno de ellos en razón de la edad, del lugar de donde provenían, clases social, secundario al que asistieron, lugar y comodidades en las que residían, en todos encontramos algunas similitudes que encendieron nuestra luz de alarma y nos permitieron proyectar distintos mecanismos institucionales a fin de achicar esa brecha que cada año se acrecienta más entre los alumnos que más oportunidades tienen de recibirse y aquellos que dudosamente pasaran primer año. Considero realmente que en este equilibrio radica el nivel y el prestigio de nuestra casa de estudio.

Entre estas falencias en común de los adolescentes, las más alarmantes eran: a) la falta de motivación: La mayoría parecía estar haciendo equilibrio sobre un abismo imaginario, y el primer resoplido de la cursada los tumbaba y los dejaba fuera de carrera. Incluso cuando estuviésemos hablando de su primer cursada, su primer final, su primer parcial. Los chicos parecen no poder digerir el “fracaso” o al menos así lo ven cuando las cosas no van como se lo imaginaban. Pareciese que un camino demasiado elevado – incluso aunque sea el indicado en la prosecución de un fin- no es elección entre los chicos. Tal vez porque ese “fin” es para nada claro a la edad de 17 a 20 años;

b) deficiencia en el uso del lenguaje: Lo cual demostraba muy poca lectura. Esta deficiencia tenía una marcada realidad en la franja etérea más baja. Los jóvenes de entre 17 y 19 años, ingresantes, quienes el año anterior estaban en su último año del secundario eran quienes al momento de expresar una idea, ponderar un argumento o tan sólo formar un concepto se encontraban ante una problemática real. El uso de un lenguaje acotado, compuesto por escasos términos de la lengua castellana, mal uso de la puntuación y de las herramientas lingüísticas, tiene el efecto devastador de socavar la confianza de los chicos y hacerlos estudiar de memoria. Tanto para un escrito como para un oral nos encontrábamos ante caseteras de poca cuerda – por decirlo de alguna manera-. Los chicos se encerraban en el palabrerío estructurado de la lección que se aprendieron 24 horas antes, probablemente una práctica arrastrada desde el secundario y ante la primera pregunta o repregunta que buscaba sacarlos de ese discurso prefabricado, no con el fin de indagar algo fuera de lugar, sino de entender qué están tratando de decir, de que lo expliquen con sus palabras y sus razonamientos, generaba en los chicos la sensación de que la estructura sostenida con tanto esfuerzo mediante la memoria se les caía a pedazos. Luego de esto el examen se torna en tratar de quitar palabras o conceptos en esas cabezas gachas, miradas confusas y cuerpos nerviosos. Un examen que pierde fácilmente su esencia y en la que uno de sus interlocutores pide a gritos que alguien tire la toalla.

En los exámenes escritos la dificultad pasaba por la comprensión de la consigna. Ya no sólo encontrábamos dificultades de comprensión lectora en torno al cuerpo y la idea del texto académico, sino también sobre la pregunta o indicación del examen. Esto nos llevó a explicar qué estamos queriendo preguntar con esa pregunta, o hacia donde debe apuntar el desarrollo de la respuesta.

c) Cero pensamiento crítico: Si bien es cierto que difícilmente nos pongamos de acuerdo entre los docentes sobre qué es el pensamiento crítico o sobre qué aspectos del conocimiento debe versar, creo que no quedan dudas sobre la importancia de la existencia de este en cualquier estudiante. Sea la asignatura que sea, sea la carrera que sea. Desde la cursada buscamos hacer hincapié en que los chicos no den nada por sentado. Desde lo desarrollado en un libro, hasta una recomendación del Centro de Estudiantes. Que se permitan dudar. Dudar de todo. Que se respeten a ellos mismo y a sus conciencias. Liberarse de falsos preceptos o prejuicios en la etapa formativa de la facultad, pensar por uno mismo se vuelve imprescindible al momento de ejercer la profesión, sea en el ámbito que sea.

No obstante nuestra insistencia, los chicos no encuentran en la curiosidad una herramienta que les permita acceder a nuevas fronteras del conocimiento. Al parecer en el secundario hay preguntas o curiosidades que no caen bien; y los chicos transitan por esta etapa dentro o fuera de sus normas, mal o bien, pero nunca con una visión crítica de la realidad que los rodea, de porque las cosas son así, cuáles son sus objetivos, sus finalidades y si es realmente importante centrarse en esas cosas, más que en las notas que los dan como aprobados o desaprobados a fin de año.

Lo que buscamos es ubicar a la Universidad como una panacea donde la curiosidad, la crítica, el debate, la argumentación y la opinión son pilares primordiales dentro de la formación continua de alumnos y profesionales. Será la Universidad el último resquicio de la sociedad, en donde se proteja la búsqueda del saber, la discusión de ideas como un tipo de comunicación, y donde la ignorancia no sea un defecto o un insulto, sino un estado preliminar que nos permita incorporar saberes. Ya decía Sócrates que la “Necedad” era el estado previo Ignorancia con el que partía el hombre para poder acceder al conocimiento de la realidad. Que sólo ante la posibilidad de No Saber realmente todo el ser humano podía abrirse al conocimiento. De allí su famosa frase: SOLO SE QUE NO SE NADA. Hoy es de suma importancia contextualizar este concepto a los tiempos en los que vivimos. Era de la comunicación y la tecnología, donde Wikipedia y Google parecen entrar en batalla con la docencia como simple vertiente de conocimiento. Nuestro rol desde la docencia es romper con el pre concepto de que es el docente la única fuente de conocimiento y generar en los alumnos la confianza de que somos los intermediarios entre la inmensidad de datos que nos provee la “red” y la pedagogía necesaria para servirse de los mismos, de manera analítica, práctica y crítica.

Creo que esa misión, en los tiempos que vivimos, es reformadora, revolucionaria y por qué no, protectora de una de las empresas más valiosas de la humanidad: la educación.

Primeros pasos

Una vez digerida la realidad, analizado y aceptado el escenario que acabamos de relatar, se nos presenta la pregunta de ¿qué hacemos ahora? ¿Por dónde empezar?

Junto al Dr. Pettoeruti nos pareció que el primer paso era acercar la Facultad a la Escuela Pública, particularmente al 6to año del Secundario, y así ganarle un año a la Enseñanza del Derecho. No tanto para dotar de conocimientos que los chicos encontrarán en la facultad, sino para compartir realidades. Creemos que el desconocimiento – de todo tipo- que los chicos tienen sobre el ámbito universitario, a veces condiciona esos primeros meses vitales en la facu. Atento a esto planificamos una Articulación a corto y a largo plazo, con secundarios estatales – de provincia y de universidad- ubicados en la ciudad de La Plata.

A corto plazo, nuestra tarea estaría avocada a dar una charla con aquellos alumnos del último año del secundario que estén interesados en la Carrera de Abogacía, sin necesidad de que tengan decidido ya que efectivamente se anotaran en ella.

Esta charla, a cargo del Titular de la Cátedra, versaba sobre “realidades”; “La realidad del estudiante de Derecho” es decir qué tipo de desafíos se encontrará un estudiante universitario, qué tipos de valores y virtudes son ponderadas en un estudiante de la carrera de abogacía, y cómo la desigualdad de oportunidades es combatida con el esfuerzo, la perseverancia y la motivación. A su vez, hacer hincapié en el rol del abogado, como profesional de la Justicia, no sólo como un mero litigante del ámbito privado, sino también participe necesario en el tejido social contemporáneo desde todo tipo de perfiles y trabajos. Estamos convencidos que ampliar el espectro sobre la salida laboral del abogado es necesario consecuentemente ampliar el perfil de alumnos que ingresan a nuestra carrera, teniendo como objetivo aquellos jóvenes que encuentren al derecho como una herramienta de transformación social puesta al servicio del bien común.

En una segunda Instancia, (Incluido en nuestro plan a corto plazo) invitamos a los alumnos a acercarse a la facultad a recorrer su edificio y a asistir a una clase nuestra. El recorrido por el edificio de la facultad, llevado a cabo en este caso por quien les habla por sus accesos, bufett, fotocopiadora y espacios más importantes se realiza luego de una breve charla introductoria con los alumnos a efectos de darles la bienvenida en nombre de la Facultad y explicarles qué tipo de clase asistirán. El carácter institucional de la charla y la visita es importante remarcarlo, dado que desde las agrupaciones estudiantiles se han puesto en práctica proyectos similares, a fin de “mostrar” la facultad, pero no hay a la fecha un espacio propio de la Facultad de Ciencias

Jurídicas y Sociales, llevado adelante por personal de la casa, y brindando una mirada propia de la Universidad. Por último los alumnos asisten a una clase de Introducción al Derecho, en el horario del Titular, en calidad de oyentes, pudiendo tomar las anotaciones que quisiesen y formular todo tipo de preguntas sobre la clase, como un estudiante de derecho más.

A largo plazo: Incluir la materia Introducción al Derecho en la currícula del Secundario. Algunas consideraciones a tener en cuenta previamente: a) Introducción al Derecho como materia introductoria al conocimiento del derecho, no porque deba respetarse en su totalidad el programa de estudio de nuestra querida materia, sino los fundamentos de la filosofía Jurídica y de la Teoría General del Estado. B) A largo plazo no por lo que pueda tardar en volverse realidad, sino porque sus verdaderos efectos pueden llevar tiempo en materializarse, pero a su vez, una vez asentada la materia, seguramente perdurará en el alumnado con mucha más fuerza que una visita y una charla de un profesor. Presentadas ambas caras de la articulación, resta desarrollar la fundamentación pedagógica de la asignatura propuesta para nivel secundario y sus módulos que la componen

Introducción al derecho – nivel secundario

*La presente materia puede ser desarrollada en modalidad de seminario, o asignatura optativa cuatrimestral.

Fundamentación teórica y pedagógica

“No tengo ningún talento, sólo soy apasionadamente curioso” supo decir una vez Albert Einstein, una de las mentes más prominentes de nuestros tiempos. En otra época, Sócrates afirmaba que la sabiduría comienza con la curiosidad, que la sabiduría está en no saber nada. Ambos pensadores, en épocas distintas, coincidían en atribuir a la curiosidad y el cuestionamiento metódico, la fuerza motriz del conocimiento. En ese menester busca ubicarse este seminario. No es un mero compendio de saberes jurídicos, sino una mirada crítica, desmenuzadora y por qué no, constructiva de las normas que regulan nuestra vida cotidiana.

La deconstrucción del Derecho nuestro fin, el conocimiento del Universo Jurídico nuestro medio. De allí, la necesidad de ponderar la actividad de la filosofía al servicio de la ciencia jurídica. De allí, también, que cada unidad inicie con preguntas disparadoras. ¿Cómo poder acceder a una respuesta sino es a través de una pregunta?

¿De qué nos sirve el derecho? ¿Sirve el Derecho? ¿Quiénes necesitan del Derecho? ¿Es necesario el derecho? El hombre es por esencia, un ser social. La historia de la humanidad es la historia del progreso de las relaciones humanas. Sin embargo, al hombre le cuesta vivir en sociedad. Necesitó y necesita fijar límites a su libre albedrío para desenvolverse en la vida sin afectar el prójimo. En esta lógica, es que la vida social surge como una vida normada. Abandonada la normativa religiosa, como única fuente de obligaciones, los estados modernos, de carácter liberal, dotaron a sus bases de una maquinaria legal que con el tiempo cubrió todas las actividades y conductas humanas posibles. Pareciera que el hombre necesita legislar su entorno para asegurar la paz social. Esta realidad, ubica al hombre – sujeto destinatario exclusivo del derecho – en la necesidad de acceder al cuerpo legal que describe sus derechos y obligaciones en su desarrollo con el medio social. Pero la estructura en torno a los jóvenes de nuestro país nos relata que las desigualdades están a la orden del día. Y la educación no es una excepción. Pareciese que al final del día, todo es cuestión de oportunidades. Queremos desde este espacio, que el conocimiento atente contra esa desigualdad. Incluso, previo a entrar a una Universidad.

Saber Leyes no es saber derecho. En este sentido la propuesta es nutrir a los alumnos, no sólo de conocimiento ubicables en comportamientos estancos, sino también de la mágica integración y sistematicidad que caracteriza a Derecho para poder así empezar a “Pensar el Derecho”. En ese sentido brindarles las herramientas esenciales que hacen al abogado un operador de la justicia: Lenguaje y Argumentación. Partiendo de que las leyes además de conocerlas hay que interpretarlas, el espacio intentará remarcar que una de las cualidades más importantes en el ejercicio de la profesión es el manejo de la retórica. No como mera formalidad para hablar frente al público, sino para hacer valer nuestros puntos de vistas de manera ordenada, coherente y efectiva. No obstante, la retórica sin conocimiento es una simple y vulgar palabrería, y el conocimiento además de razonable, en esta nueva generación, debe ser cuestionable. Logrando un equilibrio entre estos conceptos es que la actividad jurídica – sea en el campo que sea- estaría cumpliendo con su principal función: ABOGAR. Hacer valer una postura, que se cree justa, correcta, adecuada y equitativa, y de manera fundamentada. Hacia allí vamos, con la esperanza de que el vínculo educador- educando sea dinámico y recíproco. Todos, Profesor y alumno aprendiendo a la par.

Practicidad del Derecho: El presente Seminario además de ahondar en las fundamentaciones y estructura del Derecho en General intenta otorgar al alumnado un panorama general de las garantías constitucionales del ciudadano frente al poder punitivo del derecho, del conjunto de normas laborales que enuncian nuestras facultades en una relación laboral, y de cómo funciona nuestro sistema penal y penitenciario.

Módulos y objetivos de la asignatura

El desarrollo de Introducción al Derecho estará compuesto de 4 módulos temáticos, basados en tres pilares fundamentales – a nuestro criterio - de la enseñanza del derecho:

I- Filosofía Jurídica: El derecho como disciplina autónoma, se apoya en los procesos del Conocimiento Científico y en la Filosofía Jurídica. De que manera ambas se relacionan, se diferencian y a su vez brindan al derecho de instrumentos válidos

para su estudio. Se ubica en este EJE TEMÁTICO la discusión ontológica entre El Iuspositivismo y el Iusnaturalismo, y el papel que representa el VALOR JUSTICIA en la interpretación y aplicación de normas. Contenido Político de las normas que nos regulan.

Actividades: Trabajos Prácticos y debates sobre la importancia de los valores en el derecho, desarrollos de ensayos o ponencia orales sobre qué visión particular adoptan respecto del dualismo DERECHO NATURAL- DERECHO POSITIVO.

II-Lenguaje: la importancia del Lenguaje como herramienta principal del Abogado. Ambigüedad, Vaguedad y el problema de la Textura abierta en la lectura del Derecho. La argumentación y la ponderación de ideas de manera coherente y razonada.

Actividades: TP en torno a la importancia de la redacción de normas o sentencias.

Exposición argumentativa y Debate por grupos a fin de hacer valer – y convencer – su postura en un presupuesto participativo ficticio. (los alumnos deberán defender los postulados que se les dictarán de manera aleatoria)

III-Ejercicio de la profesión: Rol Social del abogado. Ejercicio de la Profesión de una perspectiva activa dentro de la sociedad y como un auxiliar de la Justicia y de la actividad Estatal. Ética Profesional. Derecho Social Laboral y Previsional. Actualidad de Derecho de los Usuarios y Consumidores. Actividades: Durante el desarrollo de la materia se llevará a cabo un ciclo “Charlas y Entrevistas” brindadas por Jóvenes Abogados, con no más de 4-5 años en la profesión, que ejerzan en un ámbito estatal u organización sin fines de lucro, a fin de conocer una perspectiva distinta a la del abogado litigante. La charla estará destinada a informarles a los alumnos sobre qué trata su trabajo, bajo qué normativa esta receptada, cuáles son sus objetivos y cuáles sus desafíos dentro de la profesión. Luego los alumnos deberán realizarle todo tipo de preguntas referidas al tema, que formaran parte de su evaluación de clase. Estos Jóvenes Abogados provienen de organismos como ACIJ (Habitat), Cucaiba (Derecho a la vida) , Ministerio de Justicia (Acceso a la Justicia) Defensoría Oficial (debido proceso) Asesoría de Menores, Juzgado de Familia (Interés superior del niño, violencia de genero) y Unidad Fiscal de Instrucción (Debido Proceso, Interés Publico)

IV-Conocer el proceso penal: Los conceptos del Derecho Penal y el Derecho Procesal Penal forman parte de una de las temáticas mas opinables y atractivas para aquellos jóvenes que se acercan al estudio del derecho. Desde la materia buscamos introducirlos en las principales teorías sobre Concepto de Delito, Teoría de la Pena, Bienes Jurídicos Tutelados y Principios del Derecho Penal. A su vez, las distintas etapas y actores intervinientes en un proceso penal, desde la denuncia hasta su sentencia firme.

Actividades: TP sobre “El caso de los Exploradores de Caverna” Defensa y Acusación. Asistir a dos audiencias de Juicios Orales llevadas a cabo en los Tribunales Orales Criminales de la Ciudad de la Plata.

Actividad Final: Recrear a modo de Juego del Rol un JUICIO ORAL en la clase con la participación de todos los alumnos. Los hechos deberán ajustarse a un escrito de una Elevación a Juicio ficticia. 3 alumnos de la clase serán elegidos jueces y deberán direccionar el pleito, lo cual también formará parte de la evaluación.

Etapa actual de nuestro proyecto

Hoy tenemos la gratitud de contar que una primera mecha se ha encendido en este proceso de articulación y ha sido en nuestra propia casa.

En diciembre de 2017 el Colegio Nacional “Rafael Hernández” de la Ciudad de La Plata ha decidido incorporar, luego de un concurso abierto y evaluación de sus propios alumnos, a la materia INTRODUCCIÓN AL DERECHO como una de sus optativas del Área de Ciencias Sociales para sus alumnos de 6to año. La misma ha empezado a dictarse en marzo de 2018, y debido a la cantidad de alumnos que pusieron su confianza en nosotros, se abrió una segunda comisión para el segundo cuatrimestre de este año.

No obstante, sin conformarnos con lo alcanzado, seguimos en comunicación constante con la Jefatura de Inspección Distrital de La Plata y La Dirección Provincial de Educación Secundaria, ambas pertenecientes a la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, para avanzar nuestros primeros pasos en las aulas de las Escuelas Públicas de nuestra región.

No quiero perder oportunidad de remarcar, que en este arduo camino el apoyo y respaldo institucional por parte de la Jursoc sería de vital importancia y ayuda, a fin lograr los objetivos aquí esbozados, teniendo siempre una única mira: la educación de nuestros jóvenes.

Bibliografía

Módulo 1:

PETTORUTI, Carlos E.: “Seis filósofos en busca de un lector”. PETTORUTI, Carlos E. y SCATOLINI, Julio César: “Elementos de Introducción al Derecho”. ROSS, Alf: “Sobre el Derecho y la Justicia” SMITH, Juan C.: “El desarrollo de las concepciones iusfilosóficas” NINO, Carlos S.: “Introducción al análisis del derecho”. KELSEN, Hans: “La Teoría Pura del Derecho”. KELSEN, Hans: “Teoría General del Derecho y del Estado”; PETTORUTI, Carlos E.: “Introducción a la Introducción al Derecho”; ROSS,

Alf: "Sobre el Derecho y la Justicia"; Naturaleza y dimensiones del "stare decisis", Legarre, Santiago – Rivera (h.), Julio César

Módulo 2:

PETTORUTI, Carlos E. y SCATOLINI, Julio César: "Elementos de Introducción al Derecho". ROSS, Alf: "Sobre el Derecho y la Justicia"; NINO, Carlos S.: "Introducción al análisis del derecho"; CARRIÓ, Genaro: "Notas sobre derecho y lenguaje"; ALBERDI Juan Bautista, "Derecho Público Provincial Argentino", segunda edición; BERNARD Tomás Diego, "Régimen Municipal Argentino", Ediciones Depalma; TENAGLIA Iván Darío, "Autonomía Municipal", editorial Scotti, La Plata, 2009

Módulo 3:

Dante Rusconi, "Manual de Derecho del Consumidor"; Eugenio Raúl Zaffaroni "La Pachamama y el humano"; "Los derechos personalísimos en el nuevo Código Civil y Comercial" Jorge Nicolás Lafferriere; Ley de Contrato de Trabajo comentada. Ángel E. Gatti; Manual de Derecho Laboral Julio GRISOLIA 2012; JOSÉ FRANCISCO ALENZA GARCÍA, Manual de Derecho ambiental; Habitat

Módulo 4:

"KELSEN, Hans: "Teoría General del Derecho y del Estado"; Carlos E. y SCATOLINI, Julio César: "Elementos de Introducción al Derecho"; Fontan Balestra Carlos "Derecho Penal. Introducción", "Tratado de Derecho Penal"; Núñez Ricardo "Manual de Derecho Penal"; Eugenio R. Zaffaroni "Manual de Derecho Penal Parte General"; Código de Procedimiento Penal de la Provincia de Bs As.- Comentado. Héctor M. Granillo-Fernández. Tomo I

HACIA UN NUEVO PLAN DE ESTUDIO Y UN NUEVO ESTILO DE ENSEÑANZA

Marcelo Garate 1

Enseñar a pensar y pensar que hacemos

Enseñar es transmitir conocimientos, brindar información o indicar algo. Se enseñan teorías, doctrinas, posiciones ideológicas, que nos permiten comprender la realidad en la que vivimos. Sin embargo, no podemos entender la educación, sin un proceso de aprendizaje. Y cuando hablamos de aprendizaje, hablamos de adquisición de conocimientos y habilidades². Proceso que es vivido y experimentado por el propio estudiante y solo por él, ya que implica el desarrollo de sus propias capacidades según las circunstancias, expectativas e intereses.

El desafío de todo educador es el de promover, inducir o motivar ese proceso. Las teorías pedagógicas, intentan explicar cómo producir acabadamente esa relación entre el docente, el alumno y los aprendizajes. Por eso es bueno preguntarse de vez en cuando ¿Por qué estudiamos? ¿Para que estudiamos? ¿Qué estudiamos? O lo que es lo mismo: ¿Qué enseñamos? ¿Por qué lo enseñamos? ¿Qué sentido tiene enseñarlo?

Son las preguntas de siempre que exigen siempre, nuevas respuestas. Respuestas que no marquen recetas, sino posibles soluciones, ante las dificultades de la enseñanza. Respuestas que permitan encontrar un sentido, sobre el cual construir objetivos alcanzables y no idealidades inexistentes.

Antes de pensar la educación, podríamos preguntarnos previamente que es pensar. Sobre todo porque la educación superior es generadora de la ciencia actual y propicia la reflexión crítica. Como dijera Heidegger solo hay algunas cuestiones que provocan nuestro interés y merecen ser pensadas³. Porque solo ellas, provocan nuestro interés y merecen ser pensadas. Nuestros recuerdos, dota de contenido nuestros pensamientos. El pasado nos condena, pero también nos redime. Pensamos para saber lo que es, lo que debe ser y lo que podemos esperar que sea⁴. Pensar tiene que ver con el aprendizaje, cuando reconocemos que debe ser hecho y aquello que hay que ajustar en nuestro obrar.

La actividad del docente tiene que permitir la construcción de significados, como parte de la búsqueda por la identidad.

Enseñar es más difícil que aprender, no porque el maestro deba poseer un mayor caudal de conocimientos, sino porque tiene que dejar aprender. A veces sucede que no se aprende nada de un maestro; si con ello nos referimos a un conocimiento útil. El verdadero maestro posee respecto de los aprendices como único privilegio, tener que aprender todavía mucho más que ellos, en la medida que debe provocar que otros aprendan (dejar-aprender). Claro que esto implica también pensar la relación docente – alumno, no como parte de un juego de poder, sino como un entender aquello que nos da que pensar.

Podríamos decir que hay dos formas de enseñar a pensar. La primera tiene que ver con salir al encuentro de lo pensado, valorando su aporte en particular. Para dejarnos sorprender por lo no-pensado⁵. La segunda, porque siempre hay aspectos que pueden resultar incomprensibles. La otra posibilidad es ir contra lo pensado, contra los supuestos, para empequeñecerlo.

Pensando como juristas

Como bien formula Atienza, se trata de enseñar a los estudiantes a “pensar como juristas”, algo que resulta fundamental en un sistema educativo dirigido casi exclusivamente a formar buenos profesionales⁶. De este modo, las prácticas argumentativas conforman un núcleo central de la enseñanza del derecho. Es una parte importante de la formación práctica, sobre el que se construye un desempeño eficaz. Le corresponde al docente, la obligación de graduar la complejidad de las tareas asignadas.

1- Jefe de Trabajos Prácticos, con funciones de Adjunto. Cátedra II de Introducción al Derecho. UNLP. E-mail: garate@jursoc.unlp.edu.ar

2-GUIBOURG Ricardo. Aprender derecho. La Ley. 20 de mayo 2009.

3- Heidegger M. ¿qué es pensar? La Plata. Terramar. 2005.

4- Idem. Ob. Cit. Pág, 69

5- Idem. Ob. Cit. Pág, 82

6- Atienza M. El Derecho como argumentación. Barcelona. Ariel. 2012. Pág. 14.

Hay que tener en cuenta las condiciones y los espacios institucionales que promueven la reflexión, para asegurar el acceso al conocimiento teórico, libre de prejuicios adquiridos y desde un ámbito epistemológico coherente. Estamos ante un nuevo contexto que exige una educación superior asentada en una pedagogía con un triple propósito educativo. En primer lugar, generar inquietud ontológica y epistemológica en los estudiantes. En segundo término, capacitarlos para que se sientan cómodos en un ambiente perplejo e inquietante, caracterizado por la inseguridad cognitiva y experiencial. Tercero, prepararlos para que hagan sus propias contribuciones positivas a la sociedad y sean sensibles ante la impredecibilidad de las consecuencias de los discursos y prácticas.

Las coordenadas de la educación actual, se encuentran en el permanente desafío por mejorar la calidad de la enseñanza y, en la aventura inquietante de construir espacios significativos que les permita a los alumnos desarrollar sus distintas capacidades desde el interés por los problemas sociales.

Existe en las distintas universidades tradiciones que son difíciles de modificar, no solo porque los docentes suelen ser resistentes a la incorporación de las cuestiones didácticas para fundamentar sus prácticas, sino también porque los propios alumnos, a veces asignan un alto prestigio a las prácticas tradicionales (siempre lo hicimos así). La Universidad tiene la responsabilidad de resguardar un espacio donde se desarrolle una efectiva práctica, que asegure la continua innovación en el perfeccionamiento del proceso de aprendizaje que la sociedad requiere.

Si hablamos de aspectos prácticos, también debemos tener en cuenta, que el tema de las dedicaciones horarias de los docentes, muchas veces no son suficientes para favorecer un trabajo reflexivo que promueva el perfeccionamiento.

Problemas y soluciones

El problema inicial, lo encontramos en la necesidad de establecer un diagnóstico claro, con relación a la situación académica de los alumnos que permita establecer criterios de enseñanza y aprendizaje. Estos criterios nunca pueden permanecer fijos e inalterables, porque se iría en contra del propio aspecto dinámico de la educación. Esto nos permite entender a la labor educativa, como una aventura permanente.

En los lineamientos para la evaluación institucional⁸ de la CONEAU se establece: “las carreras y planes de estudio deben ser congruentes con los fines enunciados por la institución. Su organización académica se corresponderá al perfil del egresado buscado, y éste será acorde a las expectativas generales de la sociedad y de las de los estudiantes”.

En la FCJyS, el perfil del egresado se enlaza con el desarrollo profesional, marcando así una estrecha relación entre habilidades adquiridas y desempeño profesional, diciendo que: “Habilita para intervenir en juicios, asistiendo a las partes interesadas mediante el patrocinio o representándolas directamente en los casos en los que se otorgue poder suficiente. Igualmente pueden desarrollar las mismas tareas de patrocinio y representación en expedientes y actuaciones de la Administración Pública. Otras incumbencias contemplan: el asesoramiento en todo asunto que requiera opinión jurídica (por ejemplo: en el ámbito de instituciones civiles, en empresas comerciales, etc.). Permite desempeñar cargos en la función judicial (jueces, fiscales, defensores públicos y otras magistraturas), la docencia universitaria y la investigación científica. Habilita para actuar como mediador o conciliador”⁹.

Desde esta perspectiva se formulan distintos objetivos, de la carrera, de los cuales nos parece importante resaltar el 2do. en orden a la importancia y la vinculación que guarda con los contenidos y prácticas que puede aportar introducción al derecho, ya que se establece: la obtención de una formación académica rigurosa, sobre la base de un currículum que promueva: a) la comprensión de la teoría, de la filosofía y de las diversas áreas del derecho y sus instituciones; b) las técnicas de análisis jurídico; técnicas de resolución de problemas, de negociación y resolución de conflictos; técnicas de comunicación oral y escrita; técnicas de interpretación y argumentación; técnicas de investigación social como así también otras habilidades fundamentales que son necesarias para trabajar eficazmente en la profesión jurídica.

En este sentido, es que consideramos que se debe transmitir, más que un conjunto de contenidos, una actitud ante el derecho, que permita visualizar la unidad sistémica del derecho.

Es necesario adquirir ciertas habilidades específicas para el conocimiento y manejo de las Ciencias Jurídicas. Contamos con distintos procedimientos didácticos, unos mejores que otros, pero ninguno perfecto o único.

Tal vez, la mayor habilidad que nos puede interesar desarrollar sea, la capacidad de pensar, tomar decisiones y trabajar colaborativamente. Sobre todo hoy cuando los liderazgos empresariales están en decadencia y se valora el trabajo grupal y cooperativo¹⁰. No obstante también podemos reconocer una multiplicidad de capacidades que pueden resultar necesarias, como la capacidad de investigación que implica a su vez conocer, seleccionar, clasificar. Relacionada con esta, la capacidad argumentativa, que se sostiene en el desarrollo de las habilidades de fundamentación, discusión y construcción de consensos.

7- Abril E. Acerca del contenido y objetivos del estudio de la unidad dedicada al tema “la aplicación del derecho”. IV Encuentro Nacional de Profesores. Corrientes. 2004. Pág. 2

8-Resolución 094/97 FCJyS. UNLP

9- Gonzalez M. y Cardunaux N. Los actores y las prácticas. La Plata. Edulp. 2010. Pág 35.

10- JALFIN Sonia. ¿El fin del liderazgo?. La Nación. 17 de febrero de 2018.

Según nuestro criterio, alguno de los problemas de aprendizaje que acarrearán los alumnos, pueden ser enumerados del siguiente modo: a) existencia de ciertos vacíos conceptuales y operativos; b) dificultades en de expresión y elaboración de un discurso jurídico, motivado en su limitación para razonar y explicar una situación; c) creer que basta, con repetir un montón de conceptos que en realidad no entiende. Sabemos que esto puede ser provocado por una enseñanza que carece en general de ejemplos accesibles a las situaciones diarias o de referencia entendible para el alumno, en la medida que se habla de una situación aún no vivida por el estudiante. No obstante, la aproximación a un texto universitario excede en muchos casos, una rápida comprensión. La ajenez conceptual, requiere el desarrollo del entendimiento, la interpretación y la ejemplificación.

Cuando entendemos la educación como un desafío, es porque pensamos que la enseñanza debe propiciar una visión crítica, o mejor dicho, la capacidad de elaborar un análisis crítico de los conocimientos que se reciben. Desde una perspectiva la tarea docente, tiene que ver con explicar la complejidad de lo cotidiano, de una forma apasionante, interesante, pero también simple. Siendo honestos, con la posición ideológica que se tenga, sin ocultamientos intelectuales y poniendo de resalto los fundamentos que la sostienen y las diferentes teorías que puedan contradecirnos. No podemos dejar de reconocer la capacidad creativa y motivacional que se revela en cada docente, que pretende generar nuevas inquietudes en sus alumnos.

En estos últimos tiempos se ha mirado con gran preocupación, lo que el alumno aprehende, pero muy poco lo que se le enseña. Se han hecho grandes esfuerzos por brindar mejores respuestas a los problemas del aprendizaje, considerando al docente desde un rol de acompañamiento. Sin embargo, el profesor universitario tiene ciertos desafíos que lo interpelan. Algunos de ellos tienen que ver con como replicar el acompañamiento, dentro del trayecto educativo, brindando nuevas herramientas, para la construcción de conocimientos científicos.

La actividad docente, que se encuentra en permanente evolución, en tanto que no hay respuestas últimas y acabadas, que puedan brindar soluciones integrales. Todo depende de la valorización que se realiza de los distintos modelos y proyectos, en su adecuación a las necesidades y en su capacidad de brindar soluciones plausibles.

Uno de los grandes problemas de la educación universitaria, se caracteriza por la vinculación entre el conocimiento científico y la actividad profesional. Este problema es común a todos niveles de la educación, pero claramente posee una perspectiva propia en la educación superior.

La formación universitaria no puede dejar de tener en cuenta la posibilidad de inserción del graduado en el mercado laboral. Porque este debe ser el espejo en el cual se debe mirar la calidad de la educación superior. De esta observación, depende la construcción del currículum académico. Dentro de esta estructura se entienden las prácticas educativas. Porque un docente no se concibe como un “franco tirador” aislado, luchando su propia batalla, contra todo lo que se le ponga en frente. El profesor universitario, debe comprender que forma parte de una comunidad educativa. Su pelea no es solitaria, sino que es comunitario; se es parte de una unidad académica que tiene un proyecto educativo e intenta alcanzar objetivos específicos.

Lo dicho hasta aquí nos permite señalar cuatro premisas básicas de la enseñanza universitaria: a) articular los contenidos de la asignatura con la realidad, propiciando una formación teórico-técnica adecuada. b) Propiciar espacios de prácticas y de investigación. c) consolidar un plantel docente, que trabaje coordinadamente. d) vincular los contenidos a las necesidades sociales, dada la potencialidad del derecho para la comunidad, como herramienta de transformación y emancipación social.

El sistema universitario argentino presenta organizaciones institucionales muy disímiles y complejas que, en la mayoría de los casos, responden a criterios y marcos conceptuales muy diversos. El modelo organizacional europeo o tradicional ha sido adoptado por la UNLP, la UNMdP, la UNLZ y UNICEN, que se caracteriza por poseer una estructura organizada en unidades operativas más locales. Las Cátedras que comprenden una determinada especialidad perteneciente a una profesión o una disciplina entera. Las cátedras suelen ser tan numerosas como disciplinas existan dentro de la Facultad y tienden a multiplicarse conforme se crean nuevos subcampos disciplinares. Según Clark, “la cátedra ha sido la forma tradicional de control operativo en la mayor parte de las universidades europeas y latinoamericanas, remontándose a la primigenia universidad medieval organizada como gremio y federación gremial de maestros que se encargaban de formar núcleos pequeños de asistentes y aprendices”. Dicha organización concentra todas las responsabilidades académicas en una sola persona, el catedrático, quien supervisa las actividades y es apoyado por personal subordinado. La ventaja de esta forma, se encuentran en la especialización del conocimiento. Pero también genera desventajas, como puede ser la fragmentación organizacional. Podríamos preguntarnos si un cambio de plan de estudio, también debería modificar esta estructura de la comunidad educativa.

La evaluación

Un buen plan de estudios debe ser acompañado por un sistema de evaluación institucional permanente. Así, como cada trayecto pedagógico, necesita de una evaluación que permita realizar revisiones y establecer ajustes. La evaluación, es una actividad relacionada directamente con los objetivos propuestos, en la medida que ella nos permite medir, valorar o estimar los logros alcanzados. Permite con sus resultados establecer revisiones y ajustes en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la evaluación de los alumnos, entendemos que no puede quedar relegada a un tramo final, porque se encuentra presente desde el inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje. Como instancia fundamental del proceso educativo nos

remite a preguntarnos lo qué queremos hacer y lo que nos proponemos. Discusión de profundo contenido ideológico, en el que se pone en juego contextos de poder, cada vez que nos preguntamos ¿qué evaluamos? y, ¿cómo valoramos la información recogida? Estas preguntas provocan un análisis sobre las competencias y contenidos que se desarrollados en cada materia, y que los estudiantes deben conocer y disponer efectivamente cuando son examinados.

El problema de la evaluación, abre el debate sobre los saberes previos. Desde la consideración de estos saberes se puede formular un resultado esperable, como equilibrio entre la estimulación de capacidades mínimas comunes y capacidades diferenciadas. Cuando se privilegia el aprendizaje significativo, los enfoques de evaluación se centran preferentemente, en la participación y en la comprensión de los procesos cognitivos. Siempre que se tengan en cuenta aquellas propuestas evaluativas que permitan recoger esta información sobre los estudiantes, se evalúa, el dominio de un procedimiento específico, la utilización de lenguaje especializado, la comprensión, la capacidad de análisis, actitud crítica, la formulación de síntesis o la construcción de soluciones alternativas. Como así también, la originalidad de la respuesta, la capacidad de argumentación, la relación entre teorías, el dominio de una secuencia, el desempeño de un trabajo práctico o la utilización de procedimientos.

La elaboración de instrumentos que nos permitan recoger la información necesaria, requiere de la determinación de criterios de resultados. La propuesta evaluativa es una parte del enfoque pedagógico, que pone en juego una estructura conceptual que da fundamento al proceso de enseñanza – aprendizaje. Su validez depende de los instrumentos que se utilicen, para que estos puedan reflejar y explicitar resultados confiables. Dicha información es necesaria para tomar nuevas decisiones que a su vez permitan evaluar el desempeño docente, y los niveles de acompañamiento en el trayecto pedagógico.

Es necesario tener presente que lo que sucede en un examen es consecuencia de lo que sucede en la clase o en el aula. Si en el aula, en el trabajo cotidiano no se promueve el desarrollo del pensamiento analítico, creativo, crítico, estos procesos de pensamiento no pueden aparecer súbitamente ante un examen. El sistema de exámenes es consecuencia de los sistemas de enseñanza y aprendizaje y no su punto de partida.

En definitiva, la manera como concebimos al otro y nos pensamos a nosotros mismos, depende de la responsabilidad de la toma de decisiones. Esta afirmación, nos permite que no olvidemos que la educación es un instrumento de construcción de la libertad, en tanto desarrollo de capacidades que aseguren la autonomía personal.

Pensar la educación es pensar nuestras prácticas, exponerlas y entenderlas como parte de una actividad que requiere de permanentes ajustes y revisiones, en la medida que nos situamos frente a otro desconocido que trae un conjunto de bagajes de conocimientos, actitudes, capacidades distintivas y multifacéticas.

El concepto de la evaluación como proceso, entra en conflicto, con la existencia de exámenes libres, en el que en un tiempo sumamente limitado, se pretende examinar los conocimientos adquiridos durante un cuatrimestre o semestre. Esta situación que asegura cierta psicopatía educativa digna de análisis.

La validez de la evaluación

No solo se deben desarrollar conocimientos, destrezas y procedimientos. Aprender también implica resolver problemas, tomar decisiones en situaciones prácticas, a desarrollar actitudes, intereses, hábitos intelectuales, comportamientos sociales. Esto se logra cuando los objetivos educativos son claros y precisos, de modo tal que la actividad propuesta en el aula, responda a la planificación realizada.

La claridad de objetivos, tiene una relación directa con la claridad de la evaluación; porque ellos permiten determinar lo que se quiere verificar y en consecuencia, seleccionar la forma de evaluación. En consecuencia, determinar qué queremos verificar y seleccionar y, establecer cuáles son los aspectos que se evaluarán, ayuda a la identificación de los objetos de la evaluación. Así, es posible saber cuál es el dominio de un procedimiento específico, la utilización de lenguaje especializado, la comprensión, la capacidad de análisis, actitud crítica, de síntesis o la construcción de soluciones alternativas. Como así también, la originalidad de la respuesta, la capacidad de argumentación, la relación entre teorías, el dominio de una secuencia, el desempeño de un trabajo práctico o la utilización de procedimientos.

La elaboración de instrumentos que nos permitan recoger la información necesaria, requiere de la determinación de criterios de resultados, que delimiten el cumplimiento o el no cumplimiento.

La propuesta evaluativa es una parte del enfoque pedagógico, que pone en juego una estructura conceptual, da fundamento al proceso de enseñanza – aprendizaje.

Su validez, depende de los instrumentos que se utilicen, para que estos puedan reflejar y explicitar resultados confiables que permitan determinar la comprensión cabal de las ideas transmitadas. Es necesario tener presente que lo que sucede en un examen es consecuencia de lo que sucede en la clase o en el aula. Si en el aula, en el trabajo cotidiano no se promueve el desarrollo del pensamiento analítico, creativo, crítico, estos procesos de pensamiento no pueden aparecer súbitamente ante un examen. El sistema de exámenes es consecuencia de los sistemas de enseñanza y aprendizaje y no su punto de partida.

Nos resistimos a formular técnicas o instrumentos generalizados, sino que solo proponemos lineamientos de trabajo a fin de que se elaboren distintos instrumentos de recolección de información. Claro que dicha información es necesaria para tomar nuevas decisiones que a su vez permitan evaluar el desempeño docente, y los niveles de acompañamiento en el trayecto pedagógico.

La situación particular de Introducción al Derecho

Bien se puede decir que la materia Introducción al Derecho o como resulta ser denominada en otras facultades, Teoría General del Derecho, tiene como objetivo proporcionar algunos elementos teóricos que le permitan al alumno comprender la estructura y la dinámica del ordenamiento jurídico. Desde esta perspectiva, se abordan las cuestiones referidas a las normas, su estructura lógica, su validez y eficacia, su función en el ordenamiento. También resulta importante el conocimiento de la estructuración del sistema jurídico, su interrelación interna, y la derivación normativa. Las fuentes del derecho, su desarrollo e importancia.

El problema de la justificación de la decisión judicial, lleva a que se proponga el debate sobre la relación entre el derecho y la moral, como la función axiológica del derecho. Tomando como una cuestión central otro de los problemas del mundo jurídico, referido a la interpretación jurídica, la diferenciación entre las escuelas y métodos, considerando a su vez la base filosófica que sustenta cada una de estas posiciones.

Esta materia, de por sí requiere el desarrollo de la capacidad reflexiva, por su vinculación con la filosofía general y la filosofía del derecho. Para lograr este cometido, resulta necesario que el docente no solo despierte en el otro la capacidad de cuestionar su propia realidad. Que, a su vez se posibilite, distinguir los problemas fundamentales de las cuestiones secundarias. Se requiere un docente que acompañe el conocimiento del derecho, que se preocupe por su labor pedagógica y, sea capaz de acompañar el proceso de enseñanza aprendizaje.

A partir de la modificación del plan de estudios nuestra materia Introducción al Derecho, ha dejado de ser el muro insalvable que provocaba el choque con la vida universitaria. Esto ha posibilitado que el alumno previamente a la cursada de la materia, obtenga elementos cognitivos y actitudinales indispensables para afrontar un conocimiento más teórico e integrador como el de la teoría general del derecho que pretende provocar en el alumno la capacidad de reflexión y análisis ante el fenómeno jurídico en su conjunto. Objetivo que tiene como finalidad práctica la construcción del razonamiento jurídico, que resulta ser vital para todo tipo de operador del derecho, cuando pretende realizar su tarea cotidiana.

Esto nos lleva a entender al derecho como parte del fenómeno cultural, en el que se entrelazan los hechos, los valores y las normas. La teoría jurídica, nos muestra la disparidad y riqueza de las teorías del derecho. La relación entre el derecho y la realidad jurídica, la lógica jurídica, la construcción legislativa de las normas y la gradación del ordenamiento jurídico, el problema de la validez y eficacia, son cuestiones que deben formar parte del contenido troncal de la materia de la materia de introducción al derecho. La enseñanza de una introducción al derecho, cobra sentido cuando se pretende brindar al alumno, no solo conocimientos sobre el mundo jurídico, sino cuando se quiere capacitarlo en la construcción de un análisis reflexivo y crítico de los interrogantes que se proponen sobre el fenómeno jurídico.

Conclusión

Los nuevos planteamientos curriculares en la universidad demandan una integración de los contenidos y de los saberes. Una actitud renovada de los docentes frente a las estrategias metodológicas y una relación más propia del saber con sus objetos de conocimiento¹¹.

Las nuevas formas curriculares reclaman una concepción diferente de las formas evaluativas, es decir, que tengan un carácter participativo, de comprensión y de mejoramiento, hechos estos que evocan la evaluación formativa como la manera más propia de acompañar el aprendizaje y la enseñanza.

Estas relaciones favorecen la conformación de redes entre profesores y estudiantes, en la confluencia, a través de líneas de investigación formativa, de grupos que permitan modelos de trabajo individual y colectivo, dando vida a un proceso cooperado, donde la evaluación formativa cobra sentido, instaurando la consigna de estudiar para aprender y no sólo para ganar¹².

Si atendemos al llamado de Popper, cuando nos dice que realizamos más progresos al reflexionar sobre nuestros errores, que al descansar en nuestras virtudes. Podremos entender que la práctica educativa, no puede convertirse en un proceso para el ocultamiento, ni en un factor de justificación para reforzar la mediocridad sin promover el cambio. Si bien, no estamos exentos de la sobre valoración de nuestro quehacer, que solo es obnubilada por la buena crítica.

El iniciar procesos de autoanálisis, revisando el potencial de reflexión, buscando lo que hace dinámica y renovada la acción. Atendiendo los cambios y las limitaciones, interrogándose por el fondo y por la forma, planteándose nuevas perspectivas a futuro, será posible encontrar el lugar de la justa valoración del nuevo modelo de plan de estudio¹³.

11- Macdonald, B, Pérez, G. y Sacristán, G. La Evaluación: su teoría y su prácticas. Madrid: Laboratorio educativo, 1985. p.139.

12-Díaz, Ángel. "Una polémica en relación al examen". En: Currículo y evaluación escolar, México: Universidad Nacional Autónoma de México. (1994). pp. 31-52. Docente y programa: Lo institucional y lo didáctico. Buenos Aires: Aique, 1995. p.154.

13-Popper, K. Conjeturas y refutaciones: El desarrollo del conocimiento científico, España: Paidós, 1972. p. 513.

Bibliografía

- Abril Enrique. Acerca del contenido y objetivos del estudio de la unidad dedicada al tema “la aplicación del derecho”. IV Encuentro Nacional de Profesores. Corrientes. 2004. Pág, 2
- Atienza M. El Derecho como argumentación. Barcelona. Ariel. 2012. Pág 14.
- Díaz, Ángel. “Una polémica en relación al examen”. En: Currículo y evaluación escolar, México: Universidad Nacional Autónoma de México. (1994). pp. 31-52. Docente y programa: Lo institucional y lo didáctico. Buenos Aires: Aique, 1995. p.154.
- González Manuela y Cardinaux Nancy. Los actores y las prácticas. La Plata. Edulp. 2010. Pág 35.
- Guibourg Ricardo. Aprender derecho. La Ley. 20 de mayo 2009.
- Heidegger Martín. ¿Qué es pensar? La Plata. Terramar. 2005.
- Jalfin Sonia. ¿El fin del liderazgo?. La Nación. 17 de febrero de 2018.
- Macdonald, B, Pérez, G. y Sacristán, G. La Evaluación: su teoría y su prácticas. Madrid: Laboratorio educativo, 1985. p.139.
- Popper, Karl. Conjeturas y refutaciones: El desarrollo del conocimiento científico, España: Paidós, 1972. p. 513.
- Resolución 094/97 FCJyS. UNLP

¿SE PUEDE EVITAR QUE LOS ESTUDIANTES SE COPIEN? REPENSAR LA EVALUACIÓN ES EVOLUCIÓN.

Pablo A. Lazzatti ¹

Resumen

Al igual que el ser o no ser del monólogo de Hamlet, para la educación, las problemáticas generadas por la evaluación y la calificación constituyen algunos de los temas existenciales. La necesidad institucional de certificar procesos formativos no nos permite prescindir de ella, condenándonos a la pena de buscar -de manera trascendente en nuestra vida docente- respuestas a un sinnúmero de preguntas sobre formatos y modos.

La propuesta de esta ponencia es reflexionar sobre los formatos en los que evaluamos poniendo atención no solo en la certificación, sino en el análisis crítico que puedan hacer los estudiantes con los saberes incorporados. Sostengo que la evaluación debe ser pensada para poner en valor los modos en que se construyen soluciones a partir de determinados marcos legales y, para ello, puede habilitarse el uso de material bibliográfico en el aula al momento del examen.

Esto exige un cambio radical en la mirada docente, romper con hábitos que venimos arrastrando de antaño, dejar las preguntas conceptuales descriptivas -que solo miden información y no conocimientos- para dar lugar a evaluaciones que pongan en valor cómo se aplican los conocimientos elaborados.

En este contexto resultará mucho más difícil copiarse, ya que si no adquirieron conocimientos o destrezas, por más bibliografía que tengan a mano, las soluciones no aparecerán de manera mágica, pues lo que deberán fundar son los recorridos de las decisiones intermedias y no solo poner énfasis en la solución arribada. La lupa se pone en la construcción de ese conocimiento con la información que le fuera proporcionada por el docente en la clase, la que pudo incorporar a través del estudio y los textos disponibles como apoyatura legal.

Palabras clave: Evaluación, Calificación, Examen a libro abierto, hábitos, cambio de paradigma.

Abstract

Like the being or not being of Hamlet's monologue, for education, the problems generated by evaluation and qualification constitute some of the existential themes. The institutional need to certify formative processes does not allow us to dispense with it, condemning us to the pain of looking for - in a transcendent way in our teaching life - answers to a myriad of questions about formats and modes.

The proposal of this paper is to reflect on the formats in which we evaluate paying attention not only to certification, but also to the critical analysis that students can make with the incorporated knowledge. I argue that the evaluation should be designed to value the ways in which solutions are built from certain legal frameworks and, for this, the use of bibliographic material in the classroom at the time of the examination can be enabled.

This requires a radical change in the teacher's view, break with habits that we have been dragging of yesteryear, leave the conceptual descriptive questions -which only measure information and not knowledge- to give rise to evaluations that put in value how the developed knowledge is applied.

In this context it will be much more difficult to copy, because if they did not acquire knowledge or skills, no matter how many bibliography they have at hand, the solutions will not appear in a magical way, because what they should base are the routes of the intermediate decisions and not only emphasis on the solution arrives. The magnifying glass is put into the construction of that knowledge with the information that was provided by the teacher in the class, which could incorporate through the study and the texts available as legal support.

Keywords: Evaluation, Qualification, open book exam, habitus, paradigm change.

“Lo que no se evalúa se devalúa. . . Pero lo que se evalúa mal se deteriora”

Ángel Gabilondo Pujol ²

“No se trata, por tanto, de evaluar, sin más, como si ello por sí mismo, independientemente de toda condición, produjera excelentes resultados. La evaluación no es un fin en sí misma, ha de ser una valoración, una puesta en valor, un hacer valer. Y su objetivo ha de ser crear condiciones para mejorar, incluso señalar cómo hacerlo.” (Ángel Gabilondo Pujol 2012)

1- Profesor Adjunto Ordinario de Derecho Comercial II Catedra III, Encargado del Área de Capacitación Docente, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP. E-mail: comision6lazzatti@gmail.com

2-Ángel Gabilondo Pujol es Catedrático de Metafísica de la Universidad Autónoma de Madrid, de la que fue Rector. Tras ser Presidente de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, ha sido Ministro de Educación.

Uno de los grandes ejes de la problemática educativa es, sin dudas, la evaluación y uno de los mayores errores es tomarla como una instancia independiente, como si se tratase de un compartimento estanco en el proceso de enseñanza aprendizaje, un final obligado, necesario y certificante para cerrar una calificación y decidir si el aprendiz promociona o no.

Este tipo de evaluación, que no revisa procesos sino que se limita a legitimar saberes, forma parte de lo que Paulo Freire bautizó como “educación bancarizada”. Vista como una instancia aislada y certificante, el examen puede carecer de una coherencia lógica entre la forma en la que se enseñan contenidos y los formatos que, posteriormente, evalúan esos saberes.

En el mundo del fútbol es conocida la frase: se juega como se vive³. Me permito tomarla prestada para transportarla al aula modificando palabras, pero no significados, para afirmar que SE EVALÚA COMO SE ENSEÑA. Si enseñamos, a través de la clásica clase magistral unidireccional, ocupando toda la banda ancha de nuestras clases reproduciendo artículos, leyes, definiciones y citas de códigos, ¿podemos evaluarlos de otra forma que no sea a través de preguntas que den cuenta si pudieron memorizar esa información? Pedirles que resuelvan una situación -de cierta complejidad- con esa información sin haber practicado previamente, ¿implica sorprender la buena fe de los evaluados?, ¿podríamos enseñar poniendo especial énfasis en el análisis de casos y luego, al evaluar, enfocarnos en pedirles definiciones legales? Y así podríamos llenar páginas enteras de preguntas retóricas.

Vamos a suponer que cumplimos la primera máxima y EVALUAMOS COMO ENSEÑAMOS. Si nuestras clases fueron exposiciones teóricas vamos a examinar con preguntas conceptuales. Hasta ahí todo bien; nos sentamos a preparar las preguntas y pensamos que nuestro curso está compuesto por 45 estudiantes, ¿evaluaremos los contenidos que consideramos de mayor importancia o aquellos que sean más fáciles de corregir?, ¿haremos preguntas cerradas que admiten solo una respuesta válida o confeccionaremos otras que puedan dar lugar a producciones originales? Aquí la retórica, que volverá en algunos párrafos, da paso a la indagación individual, a invitarlos a repensar nuestras prácticas de evaluación.

En un examen donde se pone en juego cómo conjugan, procesan y reelaboran los estudiantes los saberes que fueron incorporando a lo largo de las distintas clases, ¿no se les debería permitir -como mínimo- usar la bibliografía básica que el docente estime necesaria? De hecho, en los exámenes para acceder al cargo de magistrado (al menos, en el Consejo de la Magistratura de Nación) se les deja, a los postulantes, llevar -en soporte papel- los textos legales y la bibliografía razonable que crean conveniente para confeccionar su sentencia⁴. Como en la “vida misma”, los aspirantes a magistrados cuentan con la información que les permitirá, luego de un proceso mental en que recuperarán aprendizajes y destrezas jurídicas, tomar una decisión fundada acorde a derecho.

¿Alguien se animaría a discutir que la situación de examen no debiera parecerse en lo contextual a la vida real? ¿Acaso un abogado no consulta determinados textos al elaborar una demanda? ¿O, tal vez, un juez no se apoya en citas bibliográficas que tiene a la vista al sentenciar?

Si los operadores jurídicos, tanto en el ejercicio profesional independiente como en la magistratura, tienen la chance de contar con el respaldo bibliográfico para realizar su trabajo, ¿por qué quitársela al estudiante de abogacía al momento del examen?

El permitir un “examen a libro abierto” nos reduce, sustancialmente, la posibilidad de tentarnos en la confección de preguntas cuyas respuestas estén predeterminadas en los textos.

De todas formas, esto que puede ser entendido desde el análisis cognitivo, y por qué no compartido, no es tan sencillo de ser llevado a la práctica según un gran porcentaje de docentes.

Es que solemos replicar hábitos de quienes fueron nuestros docentes desarrollando, de acuerdo a nuestro rol y posición en las aulas, determinadas formas de actuar, de mantener ideas y expresar emociones. Copiamos formatos de enseñanza y evaluación de nuestros maestros en una especie de culto eterno a los antepasados. Y los tiempos sólidos, esos en los que las cosas duraban para toda la vida (entre ellos los formatos educativos), se fueron derritiendo por el calor de una sociedad que hace gala de un cambio constante y permanente de paradigmas, dificultando la viabilidad de todo aquello que no se repiensa bajo los nuevos parámetros socioculturales y políticos. Debemos plantearnos, con urgencia, afrontar los desafíos de esta nueva educación líquida que está desnudando la preocupante problemática generada por la -cada vez más marcada- brecha entre docentes y estudiantes. Todo desafío implica movernos de nuestra zona de confort, y eso puede provocarnos una emoción llamada miedo.

El miedo nace del inconsciente y nos prepara para situaciones de ataque o fuga, nos permite (mediante el ataque) enfrentarnos a los problemas y poder solucionarlos, mientras que la fuga nos instala en una situación de negación del problema (si lo negamos no tenemos que enfrentarlo). Según la posición que se adopte puede tener el rostro de la evolución o decadencia.

3- Esta frase es atribuida al entrenador Pacho Maturana que estuvo a cargo de la selección de Colombia durante la década de 1990.

4-Artículo 32, Resolución 614/2009. Consejo de la Magistratura de Nación...”Los concursantes no podrán ingresar a ella con computadoras o máquinas de escribir electrónicas con memoria, ni muñidos de teléfonos celulares o de cualquier aparato de comunicación. Podrán utilizar únicamente los textos legales vigentes y la bibliografía que lleven consigo siempre que se trate de una cantidad razonable, lo que queda a absoluto criterio del Consejero a cargo de ese acto, siendo su decisión inapelable”...

Si seguimos parodiando la escena áulica en donde a quien repite los conceptos se lo tiene por conocedor de la información y, en base a ello, se lo califica con nota sobresaliente, no esperemos otro final de película que el que tiene a los sujetos frustrados porque sus notas no son el reflejo de las habilidades que necesitan para desempeñarse profesionalmente.

El desafío es cambiar el objeto de la evaluación. Tenemos que dejar de calificar información, pues esta está al alcance de un clic en el mouse de nuestro ordenador. Tenemos que poner énfasis en calificar qué hacen los estudiantes con la información, qué plus valor le agregan, qué proceso emocional-cognitivo desarrollan para que esa información, que tienen disponible, se transforme en una solución adecuada al problema planteado.

Seguir preguntando definiciones legales que se memorizan, con esfuerzo, carece de sentido. No solo nos exponemos a que, pasado unos meses, se olvide la mayor parte de esos contenidos, sino a algo que es más importante: a perder la posibilidad de conocer si saben usarlo.

Si la enseñanza se centra en la transmisión, manejo y análisis crítico de la información, que el estudiante pueda contar con esta al momento de ser evaluado, lo releva de la tediosa e improductiva memorización de leyes, decretos y normas, disuadiendo la posibilidad de tentarse con preparar y sacar en pleno examen un ayuda memoria, toda vez que será permitido tenerlo.

A los docentes nos desafía a movernos de nuestra zona de confort, dejar de lado excusas de ausencia de tiempo que enmascaran un “tengo que aprender a hacerlo”, replantear nuestras prácticas evaluativas concibiendo nuevos formatos de enseñanza que habiliten evaluaciones nuevas. No existen plantillas universales, que a modo de elixires o pócimas mágicas, nos muestren el mejor formato. Tendremos que ir descubriendo lo que mejor se adapta a nuestra asignatura o, por qué no, a los contenidos a evaluar en oportunidad del examen.

A modo de ejemplo en la asignatura de la cual soy docente, Derecho Comercial II, en una evaluación tradicional, puedo realizar una pregunta cerrada del tenor de: enuncie y defina ¿cuál es el presupuesto objetivo de apertura del concurso? O puedo presentar un caso al estudiante y decirle que resuelva si corresponde o no la apertura del concurso y dar lugar a la posibilidad de generar producciones creativas y originales. El primer supuesto no podría resolverse a “libro abierto” ya que ese examen está dirigido a medir si esa información pudo memorizarse, en cambio, en el segundo caso podría permitirse al evaluado contar con sus apuntes. Me atrevo a sugerir, para asegurar la lectura de los temas sujetos a evaluación, que se permita -además de las leyes, decretos y normas impresos- un apunte manuscrito confeccionado por el propio estudiante con la extensión que previamente se acuerde con el docente.

Rompamos los hábitos preestablecidos que seguimos replicando, reunámonos en conversatorios o talleres de debate y animémonos al intercambio de ideas para forjar un cambio de costumbres. Reflexionemos en conjunto que, al encenderse muchos cerebros, inevitablemente ocurren cosas. Se generan disparadores, se acciona, y en ese momento tenemos la maravillosa sensación de que las cosas pueden comenzar a transformarse.

Bibliografía

El País [Blog Sociedad], Evaluación y valoración, Ángel Gabilondo Pujol, recuperado en fecha 24/3/2108 de <http://blogs.elpais.com/el-salto-del-angel/2012/03/evaluaci%C3%B3n-y-valoraci%C3%B3n.html>

InfoLEG, Resolución 614/2009, Consejo de la Magistratura recuperado en fecha 24/3/2108 de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=161895>

“La escuela no cambia por decreto”. Entrevista a Miguel Ángel Santos Guerra disponible en <http://www.cienciaonline.com/2012/04/26/la-escuela-no-cambia-por-decreto-entrevista-a-miguel-angel-santos-guerra/recuperado-en-fecha-24/3/2108>.

Pablo Lazzatti (2017), Jugarle a la cabeza: una apuesta al aprendizaje lúdico y las neurociencias en la enseñanza del Derecho (pág.359/395) en Número Extraordinario de Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. UNLP. 2017. ISSN 0075-7411

Daniel Goleman (1993), La inteligencia emocional, 25 edición, Bs As, Argentina, Editorial Vergara.

REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS DE LA EVALUACION EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA DEL DERECHO

Edwin Manuel Montero Labat¹ Evangelina Julia Montero Labat²

Introducción

El presente resumen tiene como propósito exponer una síntesis del trabajo que presentaremos en el marco del “II Congreso Internacional de la Enseñanza del Derecho” a celebrarse los días 18, 19, y 20 de Abril de 2018 en la sede de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

El tema que abordaremos estará referido sobre algunos tópicos de la evaluación en los procesos de enseñanza del derecho.

En primer término, trataremos el concepto de evaluación con el objetivo de explicitar nuestro posicionamiento al respecto.

En tal sentido, nos parece central explicar desde que lugar definimos el proceso de evaluación y, como lo consideramos en el marco del proceso de enseñanza del derecho.

Aclaremos que, con esta exposición, no pretendemos delinear una metodología de evaluación, sino, proponer el debate sobre la cuestión, plantear interrogantes, revisar las propuestas circulantes y abrir nuevas discusiones.

Así, consideramos que las prácticas de evaluación constituyen una fuente de conocimiento y una forma de construir un saber sobre los objetos que se evalúan. Las prácticas de evaluación sistemáticas colaboran con la mejora de los procesos de enseñanza.

Ahora bien, nos interesa reflexionar sobre los modos que asumen las prácticas de evaluación en la enseñanza del derecho y sobre cómo se delinear conjuntamente con el proceso de enseñanza.

Cuestiones como con qué criterios, qué, para qué y cómo evaluamos serán algunos de los tópicos de la presentación.

Por otra parte, analizaremos las diferentes formas de evaluación, las técnicas e instrumentos y su relación con los objetivos de la propuesta curricular de la materia y los objetivos de la carrera.

Reflexionaremos, en torno a las prácticas de la evaluación y la formación de los abogados que estamos procurando, tratando que ello constituya los puntos destacados del trabajo.

Es nuestro interés, aportar elementos a la comunidad educativa del campo del derecho que, invite a la reflexión sobre las estrategias con las que se abordan las prácticas de evaluación para contribuir a la construcción de propuestas que resulten formativas en el proceso de constitución del abogado.

Finalmente, formularemos algunos enunciados que pretendemos operen como recomendaciones u orientadores para pensar las prácticas de evaluación en la enseñanza del derecho.

Acerca del concepto de evaluación

El concepto de evaluación tiene múltiples significados.

Algunos autores la definen como una instancia que “hace referencia a cualquier proceso por medio del cual alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993: p. 338).

Evaluar, “es el resultado de un proceso de construcción que incluye la interacción de factores políticos, culturales, axiológicos y de representaciones sociales” (Elichiry, 1997).

Miguel Ángel Santos Guerra la define como un proceso de diálogo, comprensión y mejora. En este sentido el intercambio, la discusión y el debate permiten habilitar espacios para la comprensión de la realidad y para intervenir con el propósito de mejorarla. Mejoras que van a impactar sobre la calidad educativa.

En esta presentación, nuestra preocupación, gira en torno a la evaluación en el marco del proceso de enseñanza del derecho.

Las prácticas de evaluación ponen de manifiesto diferentes concepciones y perspectivas y conforman un campo en el que conviven intereses de distinta índole.

Las múltiples maneras de entender a la evaluación se observan a la hora de implementarla.

El posicionamiento teórico que hemos adoptado está ligado a entender a la evaluación como un proceso intrínseco de la enseñanza que supera la simple idea de verificar los resultados alcanzados.

1- Abogado. Docente Autorizado. UNLP. Especialista en Derecho Civil. UNLP. Profesor Adjunto Ordinario (Cátedra I Derecho Civil II). Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. UNLP. E-mail: monterolabat@jursoc.unlp.edu.ar

2- Profesora en Ciencias de la Educación UNLP- FAHCE. Profesora en Educación Física UNLP. Jefe de Trabajos prácticos ordinario con semidedicación en la Cátedra Didáctica Especial 1 del Profesorado en Educación Física. FAHCE. UNLP. E-mail: evamonterol@hotmail.com

Concebimos a la evaluación como un proceso continuo y sistemático a través del cual recabamos información pertinente, válida y confiable referida a diferentes objetos, sobre la cual emitimos un juicio de valoración y tomamos decisiones que posibilitan una mejora. Estimar, apreciar, valorar, refieren al significado de evaluar.

Evaluación, entonces como una actividad intencional que incluye acciones de recogida e interpretación de información en función de criterios establecidos a priori y siempre con el objetivo de tomar decisiones que permitan orientar las acciones y producir una mejora.

La evaluación de los procesos de enseñanza del derecho debe ocupar un lugar central en la agenda de los docentes en la formación universitaria.

Los resultados de la evaluación permiten ajustar y reorientar la propuesta de enseñanza y contribuyen a la revisión de la formación profesional que se está brindando.

A su vez, la evaluación puede aplicarse a distintos objetos, los estudiantes, las propuestas de enseñanza, los planes y programas de estudios, etc.

Identificamos distintos tipos de evaluación, según su finalidad, su función y momento de aplicación, este último, puede ser inicial, formativa o sumativa. La primera hace referencia a la que se desarrolla en el inicio del ciclo, consiste en la recogida de datos para establecer el punto de partida, la formativa es la evaluación continua o de los procesos, se utiliza para realizar ajustes o reorientar las prácticas, y la sumativa o final tiene como propósito evaluar el producto o los logros alcanzados.

Las prácticas de la evaluación en los procesos de enseñanza del derecho

Si afirmamos que la evaluación es un proceso intrínseco a la enseñanza no podemos abordarla de manera desarticulada de dicho proceso.

Cabe entonces preguntarnos ¿Cuáles son las características que asumen actualmente las prácticas de enseñanza del derecho y en esta línea, ¿Cómo son pensadas las prácticas de evaluación?

Podríamos decir que, la tradición en la enseñanza del derecho, integra una formación ligada fundamentalmente a la adquisición de contenidos principalmente de tipo conceptual, con escasa formación en procedimientos y destrezas en las que se opere con los saberes en cuestión. Clases principalmente expositivas con escasa participación del alumnado y evaluaciones destinadas a relevar información sobre el conocimiento adquirido.

Resulta interesante indagar ¿Para qué tipo de práctica jurídica estamos formando? Y ¿Qué estamos evaluando?, ¿La repetición memorística de contenidos desvinculados de un contexto?, ¿La repetición de datos que no son interpretados a la luz de una problemática o caso? ¿El uso del saber jurídico para resolver situaciones o simplemente la reproducción de ese saber?

Evaluar a través de los exámenes parciales y adjudicar una nota pareciera ser el dispositivo más utilizado en las prácticas cotidianas.

Y siguiendo con el análisis ¿Cuáles son los objetos que se evalúan? ¿Los procesos de evaluación se aplican a otros objetos que no sea el desempeño de los alumnos?

Proponemos diseñar prácticas de evaluación en el proceso de enseñanza desde una perspectiva comprensiva y crítica.

Lo expuesto, significa elaborar un recorrido en el que los estudiantes transiten por distintos tipos de situaciones que integren además de la dimensión conceptual, la dimensión práctica o procedimental a partir de la cuál tengan que problematizar dichos saberes, a través del análisis, de la reflexión, de la elaboración de argumentaciones, del armado de acuerdos colectivos, de la búsqueda de información que resulte significativa, entre otros.

Por último, entendemos que, elaborar prácticas evaluativas que superen los formatos tradicionales y se orienten a la mejora de los procesos de enseñanza, requiere de intervenciones que interpelen justamente de qué manera entendemos la formación de los futuros abogados en el marco de la sociedad actual.

Por ello, al momento de repensar los procesos de enseñanza y las prácticas de evaluación, debemos considerar las competencias en las que se formarán los estudiantes de derecho.

Reflexiones finales

A continuación, citamos algunos enunciados que pretendemos operen como recomendaciones u orientadores para repensar las prácticas de evaluación en la enseñanza del derecho, a saber:

A.- Evaluar desde un enfoque formativo, implica despegarse de encuadres tradicionales y superar una perspectiva reduccionista de la evaluación centrada en la comprobación de los aprendizajes. Se debe traspasar los rituales instalados;

B.- Además del desempeño de los estudiantes, evaluamos las estrategias de enseñanza, la propuesta programática de las cátedras, el plan de estudios, y las prácticas de evaluación, entre otros;

C.- Se debe evaluar la construcción de conceptos junto al desarrollo de habilidades y procedimientos ligados al desarrollo profesional, dando lugar a la comprensión y al trabajo colaborativo;

D.- Se propone como evaluación, casos y/o hechos, en las que el estudiante deba resolver situaciones similares a la práctica profesional, en las que deba justificar sus decisiones en base a marcos conceptuales, interpretar hechos, y datos de manera íntegra y poner en uso, un lenguaje jurídico con precisión.

LA EVALUACIÓN COMO EJERCICIO DE PODER EN LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES DE LA UNLP. PROPUESTAS INNOVADORAS

María del Rosario Coelho ¹

Resumen

La evaluación es una práctica pedagógica esencial en la enseñanza. Para ello es básica la reflexión sobre su sentido e implicaciones prácticas y el conocimiento sobre modos contrastados de aprovecharla.

En estas líneas se realiza una visión crítica al modelo de evaluación que se ha implementado en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales como es el sistema de examen libre.

Se analizarán las consecuencias negativas que les generan a los alumnos este método de evaluación y se intentará buscar un proyecto alternativo para superar las dificultades que dicho sistema plantea.

Palabras claves: Poder, Enseñanza, Evaluación, Didáctica, metodología

Introducción

La evaluación es una práctica que no se restringe al ámbito educativo. Vivimos evaluando; todas las instituciones evalúan mediante alguna prueba u otro tipo de instrumento que tiene como fin demostrar la bondad o calidad de algo, y también tiene un fin moral que es demostrar que alguien es probo.

Gvirtz S. (2010) se refirió a la evaluación en los siguientes términos:

Evaluar es fijar o establecer el valor social de una cosa o persona en función de una situación de examen y de una prueba. Se puede valorar los conocimientos de un alumno, su obediencia; si se puede valorar el precio fijado a un inmueble o el costo de oportunidad de realizar una inversión. Evaluar es un acto de sopesar, medir, estimar. Y el resultado de la evaluación suele ser la calificación (p. 240).

Evaluar supone el ejercicio de un poder; el poder del evaluador. El que evalúa es reconocido como autoridad capaz de preguntar, inspeccionar, examinar, valorar, calificar, jerarquizar personas y cosas (...)

Evaluar se parece mucho a la situación de administrar justicia. Se trata de sopesar y valorar las pruebas, calificar a un individuo y tomar una decisión respecto de su situación. Evaluar es establecer un juicio acerca de una cosa o persona. El evaluador no es un mero analizador de datos sino alguien que juzga, que toma una decisión. No por casualidad la evaluación escolar se relaciona muy a menudo con el poder de premiar, castigar o vigilar (p.241).

En la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales se da una situación muy particular, que no se observa en otras carreras de la Universidad Nacional de La Plata y es el tema del examen libre. Se definirá al término examen como una interrogación, una prueba a la que se somete en este caso, al alumno.

El examen libre consiste en una mesa examinadora con la composición de dos o más docentes desconocidos por los alumnos, con quienes no hay una relación previa de conocimiento educando-educado, en donde el alumno que está en condiciones de rendir, "tira boleta" por un sistema electrónico llamado SIU GUARANÍ, y si no se le venció el plazo reglamentario de 48 hs hábiles y cuenta con las materias correlativas, está en condiciones de asistir a la mesa. En dicha instancia se comienza por una letra del abecedario que ha sido sorteada el año anterior, y el docente que preside la mesa, es el encargado de llamar a los alumnos que tiene inscriptos en el listado del mes en curso. El estudiante hace girar el bolillero, y extrae dos bolillas, las cuales el docente anota en un papel que coloca dentro de la libreta universitaria. Dicho documento que acredita la condición de alumno de esa Institución, se la entrega al profesor, y se dirige a un sector de filas de bancos denominado "Capilla", en donde el educando cuenta con los respectivos códigos y/o leyes complementarias acordes a la materia sobre la que va a ser evaluado. En esa instancia el alumno no puede hablar con el resto de sus compañeros, y se dedica exclusivamente a intentar "repasar" en su memoria los contenidos estudiados, que eran abultados y complejos, pero en su remembranza sólo cuenta con dos bolillas de todas las que contiene el programa.

Posteriormente el docente llama al estudiante que estaba en capilla, y comienza el desarrollo del examen en forma oral. Usualmente el alumno elige la unidad por la que desea comenzar, pero esta práctica no está reglamentada, y puede ocurrir que sea el profesor quien lo interroge según su voluntad.

1-Abogada y Docente de Introducción al estudio de las Ciencias Sociales modalidad contexto de encierro; Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: ro_coelho82@hotmail.com

2-Poder: Dominio, imperio, facultad y jurisdicción que alguien tiene para mandar o ejecutar algo.

3-Evaluación: Valoración de los conocimientos del alumno.

Esta actitud evaluadora como señala E. Litwin en la obra de Gwartz (2010) "... invierte el interés de conocer por el interés de aprobar en tanto se estudia para aprobar y no para aprender" (p.248).

Se asienta en un sistema de poder unilateral, jerárquico e impositivo. Aunque la evaluación siempre está ligada al ejercicio de la autoridad, alguien que sabe que es quién tiene la legitimidad institucional para determinar cuánto sabe o si es correcta o moral la conducta del segundo, que a su vez, es el que califica, y alguien que no sabe y está subordinado al profesor que es el encargado de seleccionar y certificar los aciertos y los fracasos del evaluado.

Ante este método de evaluación con tantas connotaciones negativas a nivel pedagógico y didáctico, el interrogante a plantearse es si la enseñanza del alumno está supeditada únicamente al individualismo y al aprendizaje unilateral, porque el estudiante debe aprehender los contenidos del programa en forma solitaria, sin asistencia docente, ni posibilidad de consultar a alguno, con el riesgo que eso implica, cómo es el de interpretar mal los conceptos, y no poder razonar, sólo intentar repetir lo que el libro o algún autor plantea.

Los docentes deben preguntarse y reflexionar sobre los métodos que utilizan y comprobar su rendimiento. Realizar una correcta elección de los mismos, en forma coherente con el sistema de aprendizaje. Debe insistir con énfasis en la comprensión y el razonamiento de las problemáticas, más que en los exámenes de carácter repetitivo.

Como señala Santos Guerra (1996) con respecto a los métodos de exploración y su valoración posterior:

Se ha de preguntar también qué métodos debe utilizar para evaluar el aprendizaje del alumno, no sólo su rendimiento. Evaluar el aprendizaje significa entender cómo aprende el alumno y si eso que aprende tiene alguna relevancia y alguna significación para él (p.32).

Desarrollo

Es posible transformar a la evaluación en una herramienta de conocimiento, en especial, para los profesores y los alumnos. No existen formas de evaluación que sean mejores que otras, la calidad depende del grado de pertinencia del objeto evaluado, los sujetos involucrados y la situación en la que se ubiquen.

En la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales existen muchos docentes que no poseen las herramientas pedagógicas ni didácticas como para estar frente a un curso. Pero no se debe caer en las generalidades, algunos adquieren los elementos educativos de forma innata, o tuvieron mejores modelos a quienes imitar y pusieron en tela de juicio su manera de evaluar. Realizan un dictamen crítico sobre el sistema que emplean, innovando año tras año, intentando superarse y viendo a la evaluación como un intercambio, no sólo un monólogo e interrogación. Ese docente intenta que la evaluación no sea un interrogatorio, investiga y profundiza sobre otras vías alternativas de evaluación. La comprensión generada por el proceso de indagación le permitirá introducir cambios en su discurso educativo.

Camilloni (1998) se refirió a los programas de evaluación en los siguientes términos:

La evaluación de los aprendizajes se realiza sobre la base de un programa que, al servicio de la enseñanza y del aprendizaje, está constituido por un conjunto de instrumentos de evaluación. Dado que cada tipo de instrumento permite evaluar diferentes aspectos de los aprendizajes de los alumnos, es menester garantizar la pertinencia y calidad técnica del programa considerado integralmente como una estructura, así como la de cada uno de sus componentes (p.133).

En los últimos años ha aparecido una innovación en materia examinadora como es el de "Evaluación formativa" que según R. Anijovich (2010) "propone una interpretación de la evaluación en términos de -contrato didáctico- que vincula las expectativas recíprocas del docente y de los alumnos en relación con un contenido o con una tarea dada" (p.48). El docente realiza una observación directa de las actividades del alumno y evalúa mediante intercambios entre alumnos en diferentes momentos de la clase.

Estas innovaciones se aplican cuando se tiene la posibilidad de cursar una materia, lo que no ocurre con todas las materias de derecho, por eso es que muchos eligen esa carrera, porque sus horarios laborales no les hacen disponer de flexibilidad horaria para salir a cursar, y a consecuencia de esto, deben rendir materias libres, y se vuelve a convertir en cíclica la problemática.

El método del programa de estudio, es práctico a la hora de estudiar, porque permite incorporar conocimientos en forma paulatina y organizada, pero es muy engañoso en el desarrollo del examen, ya que nos plantea una visión "segmentada" del derecho, como si estuviese anclado en compartimentos estancos. Cuando se sabe que el derecho es uno sólo y está íntimamente relacionado, desde la estructura piramidal de las normas jerárquicas. El desempeño del alumno se optimiza cuando el programa de examen es mosaico, todas las bolillas tienen contenido de otras unidades, y permite una relación global de la materia.

Camilloni (1998) en su obra se pregunta si es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento. Su respuesta es afirmativa, pero deben cumplirse dos condiciones.

Condición de intencionalidad. Para utilizar la evaluación como un modo de construcción de conocimiento fundado, autónomo y crítico, los sujetos deben estar interesados en ello. (...)

Condición de posibilidad. Por tratarse de una propuesta que no consiste en seguir el plan previsto, detallado y preciso, sino el ofrecimiento de unas herramientas para un trabajo artesanal cuyo modelo, si existe, lo crea el propio sujeto, la evaluación entendida en estos términos requiere:

- que los sujetos se sientan tales, es decir, que puedan desplegar cierto grado de autonomía, autoestima y autovalía personal;
- que exista o se genere, un medio educativo que admita o, mejor aún, valore esas actividades, y
- que se creen las condiciones institucionales y materiales de trabajo docente para su desarrollo (p.48).

Conclusión

Para que el sistema de evaluación prospere es necesario un cambio, una renovación. Evaluar para la comprensión y el conocimiento compartido: Evaluar es analizar para mejorar. Por tanto, incluye dos facetas: una centrada en el conocimiento y otra centrada en la intervención didáctica, y se refiere tanto a la enseñanza como al aprendizaje formativo. Son muchos los conceptos, clases, técnicas e instrumentos de evaluación, y no es este el lugar de desarrollarlos. Tan sólo se propondrá posibles técnicas formulables desde la evaluación que pueden incrementar la comprensión y participación de los alumnos:

a. La evaluación no sirve si tiende a reafirmar lo que ya existe. El objetivo es el cambio, no identificar a los que no se adaptan al sistema y a lo que el docente propone. Este pensamiento genera deserción y falta de interés por parte de los educandos.

b. La evaluación es un juicio público que provoca efectos en las personas. El que evalúa está ejerciendo poder, y debe analizar el significado y las consecuencias de su acción. No debe calificar para estigmatizar o diferenciar, sino que sea para formar e informar a las personas.

c. El proceso de evaluación no atañe solamente el desempeño del alumno, se debe llevar conocimientos adquiridos de esa mesa examinadora, que no sea una tortura, sino el devenir de una experiencia educativa y un intercambio enriquecedor de conocimientos y visiones diversas sobre una problemática. Si el alumno tuvo un mal desempeño y desaprobó, no se tiene que sentir desanimado, al contrario, ese traspíe lo debe llenar de energías y esperanzas para querer regresar la mesa que viene y afrontar ese obstáculo con un mayor nivel de conocimiento adquirido y mayores inquietudes.

d. El examen no debe consistir solamente en un intercambio de saberes, se debe gestar antes, con alguna especie de tutoría o clases de consulta que le permitan al alumno evacuar sus dudas antes de la mesa, y no presentárselas al docente al momento de ser examinado.

e. Que exista la posibilidad de la corrección de trabajos prácticos optativos como complemento de la mesa examinadora de los alumnos lo antes posible, corregidos y anotados, destacando sus fortalezas y fallos. Cuanto menor sea la dilación de la retroalimentación, mayor será el aprendizaje asociado a su producción. Las pruebas de examen y los trabajos se constituyen así como recursos excepcionales o apoyos del aprendizaje para la mejorar en los procesos siguientes.

f. Realización de asambleas evaluativas de análisis sobre la evolución de las mesas libres.

g. Revisiones autoevaluativas periódicas y puestas en común con los estudiantes sobre el proceso del aprender, los conocimientos y competencias adquiridas, las dificultades y problemas presentados, las inquietudes y dudas surgidas, las propuestas de mejora, etc.

h. Constatación colectiva del logro de la finalidad u objetivo de sesión propuesto al comienzo de la evaluación. Que el alumno que se presenta a una mesa, no sienta que está ante un docente arbitrario que no sigue parámetros de evaluación comunes entre todos los docentes de las diferentes cátedras.

Para culminar, coincido con el último párrafo del texto de la unidad pertinente de Gvirtz (2010), quien plantea la necesidad de renovar la evaluación:

Una buena evaluación no busca culpabilizar a nadie, ni al alumno ni al docente. Mejorar la comunicación es la tarea y permite asumir las responsabilidades que le caben a cada uno, de acuerdo con sus capacidades y con sus posibilidades- materiales, sociales, económicas. De otro modo, la evaluación se convierte en una medición que esconde el trato injusto y discriminatorio al que – simplemente y con todo su derecho- es, piensa o actúa de manera diferente (p.263).

Bibliografía

ANISOVICH R. (2010) La evaluación significativa (compilado). Buenos Aires: Paidós. 1ª Edición.

CAMILLONI A.R.W., CELMAN S., LITWIN E., PALOU DE MATÉ M.DEL C. (1998) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós. 1ª Edición.

GVIRTZ S. – PALAMIDESSI M. (2006) El ABC de la tarea docente. Buenos Aires: Aique. 3ª Edición.

SANTOS GUERRA M. A. (1996) Evaluación educativa. T. 1-2. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.

Diccionarios

Diccionario de la real academia española. Última edición



Experiencias de innovación en la Enseñanza del Derecho

CORRUPCIÓN Y ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL. UN INVENTARIO INCIERTO DE PREGUNTAS

Ernesto E. Domenech ¹

Muchas preguntas tienen como respuestas nuestras obras. La obra es efecto de preguntas bien dirigidas. Lo que importa es que ya está en el aire y circula, no si se responde bien o mal. La pregunta instalada abre un canal de reflexión y pensamiento y sigue trabajando en el diálogo interno del artista. En el momento en que interrogamos somos todos maestros

Diana Aisenberg

No se nos educa para que aprendamos a preguntar. Se nos educa para que aprendamos a responder. El mal llamado sentido común suele confundir el saber con lo que ya no encierra problemas y la verdad con lo invulnerable a la duda.

Santiago Kovadloff.

Los profesores de ciencias se imaginan que el espíritu comienza como una lección, que siempre puede rehacerse una cultura perezosa repitiendo una clase, que puede hacerse comprender una demostración repitiéndola punto por punto.

Gastón Bachelard

Propósitos y significados

El propósito de este trabajo es reflexionar sobre las dificultades y los desafíos de la enseñanza y el aprendizaje del derecho penal cuando de enfrentar el tema de la corrupción se trata.

Al emplear la palabra derecho penal incluiré los contenidos teóricos, la legalidad y las prácticas que de modo atómico y lineal se dispersan por el derecho constitucional I, derecho penal 1, el derecho penal 2, el derecho procesal 1 y las prácticas penales en la FCJS (UNLP), sin desconocer que la problemática de la corrupción involucra otras muy relevantes disciplinas jurídicas como el derecho administrativo, el derecho tributario, y un derecho inexistente en nuestra formación, fuertemente atomizado y olvidado como el derecho contravencional. No ignoro que muchos otros valiosos contenidos son abordados por la sociología y la economía política.

Cuando empleo la palabra corrupción le asigno el significado que le diera el profesor Nino: “La conducta de quien ejerce una cierta función social que implica determinadas obligaciones activas o pasivas destinadas a satisfacer ciertos fines, para cuya consecución fue designado en esa función, y no cumple con aquellas obligaciones o no las cumple de forma de satisfacer esos fines de modo de obtener un cierto beneficio para él o para un tercero, así como también la conducta del tercero que lo induce o se beneficia con tal incumplimiento” (Nino: 132)².

Corrupción y enseñanza del derecho penal

¿De dónde surgen las dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la corrupción cuya existencia he insinuado?

Algunas de las dificultades derivan del singular contexto en el que se enseña y se aprende el derecho penal, que involucra por un lado las características de la comunidad en la que se enseña, en nuestro caso el país, y por otro el proceso mismo de enseñanza/aprendizaje.

Otros problemas se relacionan con las teorías que se enseñan y aprenden y el tipo de pensamiento que instalan en profesores y alumnos.

Nuestro país ha sido considerado “un país al margen de la ley”, desde hace muchos años, por el profesor Carlos Santiago Nino: un país anómico. Y la anomia boba es un claro caldo de cultivo de la corrupción.

Muchas causales de anomia provienen de las leyes mismas y las formas como se estudian, leen, interpretan y usan.

La multiplicación incesante de leyes, frecuentemente contradictorias, imprecisas, redundantes y pobladas de vacíos, otras tantas sin recursos como para ser cumplidas, es no sólo una causa de anomia sino uno de los factores a los que se atribuye la facilitación de la corrupción.

También las formas de interpretar las leyes pueden favorecer la anomia y la corrupción. Si bien existen reglas para interpretar las leyes, con distintos alcance según sea la materia y la ley o norma que se interpreta esas reglas no se analizan con detalle y detenimiento y en general o bien se omiten o bien se simplifican en un conjunto de principios tan seductores como imprecisos.

1- Profesor Titular de Derecho Penal I, Cátedra y director del Instituto de Derecho Penal, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata.
E-mail: edomenech@ciudad.com.ar

2- Merryman vincula en forma estrecha los modos de enseñar el derecho con la “tradicción jurídica” y se muestra fuertemente crítico con los modos de enseñar en la tradición jurídica romano canónica.

Por otra parte, las interpretaciones finalistas o formalistas de las leyes también han sido denunciadas por Nino como fecundas productoras de anomia sea porque ciertos fines justifiquen el olvido de las palabras de la ley o porque las palabras de la ley sean interpretadas con desapego a los fines que las justificaron. Y a los efectos facilitadores de la corrupción poseen en realidad un efecto análogo a la multiplicidad de leyes, porque ¿Qué diferencia puede haber entre tener muchas leyes o tener una sola ley interpretada o usada de variadas maneras o sin sentido alguno?

Estas condiciones anómicas en la legalidad, interpretación o empleo jaquean a teorías abstractas e importadas, imaginadas para otros contextos de aplicación, otras tradiciones jurídicas, otra legislación, otros precedentes jurisprudenciales, cuyas certezas dogmáticas claudican de la mano de la complejidad, la incertidumbre y la singularidad extrema de los casos.

La enseñanza y el aprendizaje del derecho no son ajenas a estas circunstancias anómicas, y no lo son de muy variadas maneras³.

Lo que los profesores dicen en sus clases, conferencias, o manuales es apenas un modo de la enseñanza porque lo que hacen en su faena académica, el ejemplo que brindan en su vida, en especial la profesional, son modos no curriculares de enseñanza y socialización. En el desempeño de sus tareas los docentes enseñan, sin proponérselo, y enseñan también a enseñar. Cuando trabajan como abogados o jueces también lo hacen. La enseñanza por el ejemplo no engrosa los currículums, no otorgan puntajes en los concursos, pero forma a los futuros abogados de una manera tan silenciosa como eficiente⁴.

Me detendré en la enseñanza que se produce con la práctica docente, en lo que los docentes hacen cuando dictan clases, toman exámenes, diseñan programas y seminarios, evalúan a postulantes a cargos docentes, o se desempeñan como “académicos” en otros ámbitos, como los Consejos de la Magistratura o las Escuelas Judiciales

¿Cómo explorar estos modos de enseñanza y aprendizaje, que surgen de las prácticas docentes? ¿Cómo escribirlas para poder pensarlas y discutir las?

Un obstáculo⁵ para hacerlo es que, como ocurre con las prácticas profesionales y en general con cualquier práctica, no se escriben, y esa ausencia de escritura es un silencio que impide visibilizarlas, sacarlas de la oscuridad en que transcurren, de la naturalidad con que se reproducen, y de los corrillos en que se presentan como un malestar.

No poseo una repuesta clara ni precisa para la pregunta que he formulado. Si en cambio un menú de preguntas, consciente que muchas de estas preguntas exceden claramente el tema de la corrupción y bien podría relacionarse otros numerosos temas

He aquí entonces las preguntas

¿Advertimos en nuestras exposiciones que la multiplicidad de leyes, la contradicción y la banalización para interpretarlas son fuentes de corrupción? ¿O presentamos las leyes como un ordenamiento lógico y sistemático, cómo una pirámide de aristas claras y definidas?

Si la mala técnica legislativa en el tema que nos ocupa es un verdadero problema ¿Enseñamos técnicas para descubrir y resolver las contradicciones legales? Y para construir leyes entendibles para las personas, y para imaginarlas cumplibles? ¿Qué valor le asignamos a la transparencia del lenguaje que empleamos en leyes fallos y teorías?

¿Nos detenemos en las reglas que regulan la interpretación de las normas o sólo presentamos un catálogo de principios para hacerlo? ¿Exhibimos los límites de las interpretaciones y sus problemas, o sólo analizamos tipologías de interpretación?

¿Enseñamos el impacto de la singularidad de los casos en los modos de interpretar y usar las leyes o damos recetas con poca conciencia de los límites y de la prudencia?

¿Qué temas elegimos para trabajar en nuestros seminarios de grado y cursos cuando el tiempo de cursadas y seminarios es cada vez más escaso? ¿La anomia es uno de ellos? ¿Y la corrupción, las víctimas difusas y los costos y beneficios de la corrupción o de su impunidad?

¿Cuál es valor que se le asigna en el derecho constitucional a la corrupción? Cuando analizamos la reforma del 94 ¿Nos detenemos en la corrupción, su emplazamiento preambular y la entidad que se le otorga?

¿Qué peso tiene cuando se enseña la parte general del derecho penal las instituciones vinculadas a la corrupción y a la función pública? ¿Nos detenemos en la función pública, su importancia y su incidencia en las instituciones penales?

¿Qué espacio le damos en la parte especial a los delitos relacionados con la corrupción? ¿Los exponemos o lo omitimos? ¿Valen tanto como otros delitos o no?

¿Entrecruzamos los contenidos de la parte general, con la especial y el procedimiento, de modo que nuestros futuros abogados tengan buenas herramientas profesionales, como para vérselas con temas como la corrupción? ¿O nos mantenemos tranquilos en nuestros feudos conceptuales?

¿Reflexionamos sobre las víctimas, en especial las llamadas víctimas difusas, como las que campean en la corrupción?

¿Comparamos la entidad de los daños colectivos, con la de los daños individuales a través de las penas que merecen unos y otros?

3- Para una perspectiva del sentido del “ejemplo” y su relación con el valor de los intelectuales en la sociedad contemporánea, en la “modernidad líquida” ver Bauman, Zygmunt. En busca de la política. CFE Buenos Aires 2011, pág. Pág. 109

4-Para una perspectiva del sentido del “ejemplo” y su relación con el valor de los intelectuales en la sociedad contemporánea, en la “modernidad líquida!” ver Bauman, Zygmunt. En busca de la política. CFE Buenos Aires 2011, pág. Pág. 109

5-Gastón Bachelard que introduce la noción de obstáculo epistemológico, alude a lo que denomina el obstáculo pedagógico, como uno de ellos

¿La asignamos algún peso a otros saberes necesarios para la investigación y el juzgamiento de la corrupción (como las pericias contables o informáticas) o para el estudio sociológico de sus causas y su impunidad o nos reclinamos en nuestros feudos disciplinares y sus severas limitaciones?

¿Estudiamos casos inventados y de ocurrencia imposible o analizamos casos “reales” sobre temas y problemas cotidianos que la corrupción plantea?

Si desplazamos nuestras preguntas a los contenidos de nuestros exámenes:

¿Preguntamos sobre el comiso sin condena o la ley del arrepentido o no concebimos estos temas de interés para un examen?

¿Qué importancia le damos a las escalas penales de los delitos? Las penas previstas para los delitos que implican corrupción

¿Las comparamos con las prescriptas para otros delitos? ¿Meditamos sobre el significado de las diferencias?

¿Comparamos las penas que corresponden a los traidores a la patria, con las que se imponen a los corruptos?

En la formación práctica de nuestros alumnos ¿qué importancia le damos a los roles de investigación fiscal? ¿Enseñamos a investigar o replicamos modelos prefabricados? ¿Qué entrenamiento damos sobre los roles de las víctimas y los particulares damnificados en los procesos penales? ¿Enseñamos estrategias de investigación? ¿Estimulamos la curiosidad, la creatividad y el pensamiento crítico, habilidades básicas del investigador? ¿Damos cuenta de la complejidad de los casos y de la necesidad de un pensamiento relacional para enfrentarlas, un pensamiento que opere en red de asociaciones de leyes y acontecimientos? ¿Nos mantenemos acaso en un pensamiento lineal que atomiza los saberes de manera tal que unos precedan a otros aun a costa de su insignificancia?

Si de los temas elegidos en la enseñanza y la forma de pensar en la teoría nos desplazamos a las prácticas docentes, al modo de contacto con los alumnos y a las evaluaciones de alumnos y docentes más allá de los temas que elegimos para examinar o evaluar, otras preguntas cobran relevancia.

Muchas se vinculan con la importancia del aprender por sobre el mero enseñar pues si le énfasis se pone en el enseñar y no el aprender entonces consagramos una suerte de anomia pedagógica donde lo que valen son los medios por sobre los fines. Una desnaturalización de los propósitos de la formación académica, que no asegura que con buenos profesores, tengamos buenos alumnos.

¿Respetamos las reglas administrativas de nuestra facultad sobre el régimen de cursos y exámenes, esas en las que los docentes somos funcionarios públicos que ejercemos de alguna manera, algún “poder de policía” para que los ciudadanos que sostienen las universidades públicas estén seguros de los abogados que egresan de ellas? ¿Las conocemos? ¿Las hemos sintetizado y aclarado de modo que sean cognoscibles y transparentes? ¿A qué fines responden? ¿O son reglas, complejas, reiteradas, poco conocidas y muy desobedecidas de modo que la anomia es cotidiana y naturalizada en la faena académica misma?

¿Cómo nos vinculamos con nuestros alumnos? ¿Nos interesa “brillar” en una clase “con alma profesoral orgullosa de su dogmatismo” o en el lomo de un libro o nos interesa que el alumno aprenda? ¿Nos colocamos en su lugar o no nos desplazamos del propio? ¿Cuándo hacemos extensas bibliografías en quien estamos pensando? Y cuando escribimos un texto ¿tenemos en cuenta a quien lo dirigimos? ¿Escribimos para expertos o para alumnos? ¿Utilizamos lenguajes exóticos o comprensibles, como exigencia la transparencia republicana tan opuesta a los encriptamientos de la corrupción? ¿Construimos ejercitaciones destinadas a la comprensión, crítica y aplicación del libro que fabricamos? ¿Las incluimos en nuestras publicaciones? ¿Escribimos para imponer nuestros catecismos teóricos, para que nos invoquen como “autoridades y maestros” en nuestras disciplinas, o imaginamos otras posibilidades, para un alumno, futuro juez o abogado “autónomo”? ¿Escuchamos a nuestros alumnos, una virtud tan necesaria en la administración de justicia y en el resto de los ejercicios profesionales? ¿Registramos sus emociones y sus componentes cognitivos o simplemente les exigimos una audiencia unilateral y debida?

¿Recurrimos a formas de comunicación digital habitualmente empleadas por nuestros alumnos?

¿Asistimos a clase o somos nombres lejanos para estudiantes y próximos a etiquetas de bibliotecas?

¿Lo hacemos a horario? ¿O imaginamos que el tiempo de otros y las reglas para respetarlo no existen? ¿O no merecen ser respetadas? ¿Delegamos funciones con algún criterio?

6- Sobre el valor de la desobediencia ver Erich Fromm, del que transcribo algunas frases que vale la pena meditar. Sobre la desobediencia “Los principios sapere audey de ómnibus est dubitandum” atrévete a usar tu sensatez” y “hay que dudar de todo” -eran característicos de la actitud que permitía y promovía la capacidad de decir “no”-. El hombre-organización ha perdido su capacidad de desobedecer, ni siquiera se da cuenta del hecho de que obedece.

7- Sobre las dificultades para escuchar en el mundo contemporáneo y las virtudes que requiere ha hecho muy interesantes observaciones Byung-Chul Han en la “La expulsión de lo distinto”. Herder Allí sostiene “. Hoy perdemos cada vez más la capacidad de escuchar. Lo que hace difícil escuchar es sobre todo la creciente focalización en el ego, el progresivo narcisismo de la sociedad. Narciso no responde a la amorosa voz de la ninfa Eco, que en realidad sería la voz del otro. Así La escucha le devuelve a cada uno lo suyo. Momodirime disputas solo a base de escuchar. La escucha reconcilia, sana y redime” También valora la escucha con palabras muy valiosas en nuestros menesteres “La escucha le devuelve a cada uno lo suyo. Momodirime disputas solo a base de escuchar. La escucha reconcilia, sana y redime. Por otra parte el estímulo a la pregunta es crucial para el pensamiento científico” Para un espíritu científico –dice Bachelard- todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye#.

¿Qué importancia le concedemos en los concursos al cumplimiento de la tarea docente? ¿Y a las virtudes pedagógicas?
¿Cuándo evaluamos las propuestas pedagógicas que deben presentar los aspirantes a profesores en un concurso... ¿Pensamos en su viabilidad? ¿Les asignamos luego algún peso en la evaluación de desempeños docentes?
¿Cómo evaluamos? ¿Enseñamos nuestros propósitos y los objetivos que perseguimos? ¿O no decimos nada y las evaluaciones son usos vacíos de reglas inexistentes o al menos no enunciadas?

¿Meditamos sobre nuestros propósitos y evaluaciones?

¿Qué tipo de preguntas formulamos? ¿Aquella cuyas respuestas conocemos de antemano para exigir una suerte de obediencia debida del alumno? ¿O las que nos desvelan y desconciertan?⁸

¿Permitimos que los alumnos se desconformen con nuestras evaluaciones? ¿Escuchamos sus disconformidades?

¿Imaginamos que la evaluación de nuestros alumnos es un espejo que muestra nuestras humillaciones y fracasos? ¿O sólo un acto, un acta y una libreta firmada?

Si conjeturamos en torno a los modos de evaluar:

¿Damos razones de nuestros puntos de vista y evaluaciones? ¿Asumimos la transparencia de nuestras evaluaciones, una virtud enemiga estrecha de la corrupción? ¿Lo hacemos en faenas de impronta académica como los exámenes del Consejo de la Magistratura?

Tiempo ha, Manuel Atienza fue consultado sobre las condiciones que debían reunir los magistrados en momentos en que se diseñaban los Consejos de la Magistratura. Entonces escribió un trabajo en el que valoró a Genaro Carrió, que denominó Virtudes Judiciales publicado inicialmente en una Revista llamada Claves de la Razón Práctica. Desplazó entonces su interés hacia las virtudes que debían reunir los jueces, y puso énfasis en una de ellas en especial: la prudencia.

¿Cuáles serían las virtudes que deben reunir los docentes muchas veces llamados a ser jueces, otras tantas a diseñar exámenes para evaluarlos? ¿Acaso las que Ouvia inventarió de su maestro Bielsa?

¿Podríamos conjeturar que docentes virtuosos, servirían de ejemplo a abogados y magistrados virtuosos y por ende bien constituidos para luchas contra la corrupción?

Si fuese así ¿Cuáles serían esas virtudes docentes? ¿La prudencia lo sería? ¿La paciencia lo sería?

He formulado muchas de estas preguntas de manera un tanto engañosa. Sobre todo aquellas que presentan disyunciones fuertes, como si terceras posibilidades de responderlas fuesen excluidas. Las mantengo con clara conciencia y advertencia de sus límites, para convidar a la bella tarea de construir otras, mejor formuladas y de fabricar o imaginar respuestas transitorias. Pensar preguntas que eludan las sospechas y las conjeturas, los blancos y los negros que nos propongan enigmas en las certezas de nuestras faenas cotidianas. Que rasquen la certidumbre de lo natural, y desnuden nuestro malestar.

8- Byung-Chul Handestaca que la paciencia es necesaria para poder escuchar, para guardar silencio para poder escuchar. Lo dice en estos términos El oyente se guarda de juzgar, como si todo juicio equivaliera a un prejuicio que supusiera una traición al otro es un silencio hospitalario(119). La actitud responsable del oyente hacia el otro se manifiesta como paciencia. La pasividad de la paciencia es la primera máxima de la escucha. El oyente se pone a merced del otro sin reservas. Quedar a merced es otra máxima de la ética de la escucha y Nietzsche, sostiene que la paciencia es condición necesaria del aprender a ver algo que considera indispensable para los educadores. Dice en el Ocaso de los ídolos "voy a señalar ahora las tres tareas para las que se necesitan educadores. Se ha de aprender a ver, se ha de aprender a pensar, y se ha de aprender a hablar y a escribir" Una muy valiosa y temprana excepción está constituida por los trabajos del Profesor Genaro Carrió que se dedicó a mostrar cómo enseñar un caso. Esta omisión en el abordaje de las prácticas, en el análisis del barro de las prácticas ha sido destacada por Schon en la formación de profesional reflexivos

Bibliografía

- Aisenberg, Diana. Apuntes para un aprendizaje del arte. Adriana Hidalgo Editora. CABA, 2017
- Auyero, Javier: Clientelismo Político. Las caras ocultas, Buenos Aires, Capital Intelectual, 2004. ©
- Bachelard. Gastón. La formación del espíritu científico. Siglo XXI vigesimotercera edición en español, 2000 © siglo xxi editores, s.a. de c.v. isbn 968-23-1731-2
- Bauman, Z. y Donkis. Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida. Paidós Barcelona. 2015 ISBN: 978-84-493-3103-9.
- Bauman, Zygmunt. En busca de la política. FCE Buenos Aires 2011
- Becker Howard Trucos del oficio como conducir una investigación en Ciencias Sociales. Siglo XXI. Buenos Aires 2014
- Byung-Chul Han en La expulsión de los distintos Percepción y comunicación en la sociedad actual Traducción de Alberto Ciria
- Percepción y comunicación en la sociedad actual Traducción de Alberto Ciria 2017, Herder Editorial, S.L., Barcelona ISBN: 978-84-254-3965-0
- Blanco Cordero, Isidoro: "Recuperación de Activos de la corrupción (comiso civil o extinción de dominio)", en Cuadernos contra la corrupción, 1ra. ed., México, Instituto Nacional de Ciencias Penales, 2012.
- Bhomer, Martín Federico. Actualización de la Enseñanza del Derecho: Métodos, Contenidos y Organización. En "Hacia el Octavo Congreso Provincial de la Abogacía,
- Carlino, Paula. Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva En Uni-Pluri/Versidad. Vol.3 No.2, 2003 –Versión Digital Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Medellín, Col. <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12289/11146>
- Carrió, Alejandro: Digamos Basta. Si queremos ser serios en serio. Breve ensayo sobre los argentinos y su conflictiva relación con las leyes, Buenos Aires, Sudamericana, 2008. La obra de Carrió transita entre ejemplos tomados de su más absoluta cotidianidad, hasta casos políticos resonantes y fallos de la Corte Suprema de Justicia
- Domenech, Ernesto E. y colab.: Responsabilidad penal y función pública", en Etchevesti, Carlos: Responsabilidad de los funcionarios públicos, Buenos Aires, Hammurabi, 2003.
- Domenech, Ernesto E. Abogados, Escuelas y Colegios, publicado por el Colegio de Abogados de la Provincia de Buenos Aires en 1997 en "Hacia el Octavo Congreso Provincial de la Abogacía. Pág. 149.
- Domenech, Ernesto E. y colab: Prevaricato" y "Denegación y retardo de justicia", en Vitali, Gabriel (dir.): Código Penal comentado, Revista Pensamiento Penal, disponible en: www.pensamientopenal.com.ar/cpcomentado (última vez consultado en febrero 2016).
- Fromm, Erich. Sobre la desobediencia y otros ensayos. Paidós. Buenos Aires 1984. ISBN 950-12-6645-1
- Gordillo, Agustín: Tratado de Derecho Administrativo, Tomo VI. El método en el derecho. La administración paralela, Buenos Aires, FDA, 2012.
- Honisch, Paula: "¿Por qué es tan complejo detectar, investigar y castigar hechos corrupción? disponible en: http://www.palermo.edu/Archivos_content/derecho/pdf/Honisch-Paper-8-10.pdf (última vez consultado en febrero 2016).
- Mannozi, Grazia: "Combatir a la corrupción. Un recorrido entre criminología y derecho penal", en Boletín Mexicano de Derecho comparado, nueva serie, año XLII, N° 125, mayo-agosto de 2009.
- Merryman, John Henry La Tradición Jurídica Romano Canónica, publicada en español por Fondo de Cultura Económica. También se encuentran destacadas por Carlos Santiago Nino en Introducción al Análisis del Derecho. Ed. Astrea Buenos Aires 1973
- Nietzsche, Federico. El ocaso de los ídolos <http://juango.es/files/El-Ocaso-de-los-Idolos>
- Nino, Carlos: Un país al margen de la ley. Estudio de la anomia como componente del subdesarrollo argentino, Buenos Aires, Emecé, 1992.
- OCDAP (Oficina de Coordinación y Seguimiento en Materia de Delitos contra la Administración Pública), ACIJ (Asociación Civil por la Igualdad y la justicia) y CIPCE (Centro de Investigación y Prevención de la Criminalidad Económica) "Los procesos judiciales en materia de corrupción. Los tiempos del proceso. Estado de situación", Buenos Aires, 2012.
- Ouviña, Guillermo J.: La Dimensión de una ausencia. Rafael Bielsa 1899-1966, Buenos Aires, Dunken, 2006
- Pegoraro, Juan S.: "La corrupción como cuestión social y como cuestión penal", Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales-UBA, 1999.
- Procuración General: "Fuero criminal y correccional: IPP iniciadas por bien jurídico protegido", total provincial, año 2014. Fuente SIMP

PEDAGOGÍA CONSTITUCIONAL DEL SIGLO XXI: DESAFIOS Y PROPUESTAS PARA UNA NUEVA GENERACION

Julián Portela¹

Resumen: Diagnóstico de un alumnado diferente, apático a la enseñanza tradicional del derecho y mucho más receptivo a propuestas innovadoras que los motiven a desentrañar praxis concretas del mundo jurídico y político que nos rodea. Propuestas ensayadas en cátedra y análisis comparado con otras regiones del mundo.

Índice:

- 1) Diagnóstico liminar: apatía, rechazo a lo tradicional, desconfianza de la enseñanza magistral
 - 2) Cambio de contexto: interacción tecnológica, caos informativo, subestimación de resultados de normativas
 - 3) Golpes de efecto: factor sorpresa, descontextualización y reconfiguración de realidad, analogía temática con temas de interés generacional (intimidad, privacidad, redes sociales, series televisivas, big data, etc.)
 - 4) Identificación de conflictos: pedagogía clínica de las patologías jurídicas más frecuentes. Método médico, generación de confianza y cotejo de resultados
 - 5) Nuevas propuestas: interacción con la realidad institucional (salir de la Facultad), entrevistas con referentes actuales, conocimiento de actores no institucionales (ONGs), cine y música contemporánea, TPs de acceso a la información, etc.
 - 6) Corolario: Visión crítica constante: deber permanente de revisión y mejora continua. Valores intrínsecos de la universidad pública. Devolución social del saber agregado.
- Cuestiones abiertas: planteos sin respuesta, caminos por recorrer y vuelta a la motivación como motor infinito de una pedagogía adecuada.

¹ - Profesor Adjunto Ordinario de Derecho Constitucional, Cátedra 3 FCJS UNLP; ex profesor de la Escuela de Gobierno PBA y del Instituto Nacional de Capacitación Política.

GARROTE, GARROTE, GARROTE...

EL SÍNDROME DE SANFILIPPO

Pablo A. Lazzatti 1

Resumen

Desde antaño, la sociedad se ha preocupado por demostrar y evaluar el grado de conocimientos que van adquiriendo los individuos que la integran.

La complejidad de calcular algo intangible, como el aprendizaje, tiene que ser objetivada de forma tal, que a la vez, permita no solo su medición sino también su seguimiento.

Este entramado de dificultades, que surgen de la materialización de lo intangible para su puesta en valor, nos sumergió en la constante búsqueda por idear y desarrollar una modalidad para evaluar procesos, que fuera totalmente neutral y que no pudiera ser permeada por las cuestiones de la subjetividad humana.

En oportunidades, evaluar es visto, tanto por profesores como por estudiantes, como sinónimo de calificar, de enjuiciamiento "objetivo y preciso" de la capacidad de los estudiantes (sobre todo de la cognitiva).

En este trabajo intentaré mostrar cuestiones que subyacen en la alfombra de estas concepciones. Su uso indebido como elemento de motivación y cómo a través del currículum oculto se puede desnaturalizar a la evaluación como instrumento de medición y mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje, para convertirla en un objeto de sanción, en el garrote, garrote, garrote de Sanfilippo².

Palabras claves: Evaluación, calificación, motivación, ¿zanahoria o garrote? Sanción.

Abstract

Since ancient times, society has been concerned with demonstrating and evaluating the degree of knowledge acquired by the individuals that comprise it.

The complexity of calculating something intangible, such as learning, has to be objectified in such a way that, at the same time, it allows not only its measurement but also its follow-up.

This network of difficulties, arising from the materialization of the intangible for its value, immersed us in the constant search to devise and develop a method to evaluate processes, which was totally neutral and could not be permeated by the issues of human subjectivity

On occasions, evaluation is seen, both by professors and students, as synonymous with qualification, of "objective and precise" judgment of the capacity of students (especially cognitive).

In this paper I will try to show issues that underlie the carpet of these conceptions. Its improper use as an element of motivation and how through the hidden curriculum can be denatured to the evaluation as an instrument of measurement and improvement of the teaching / learning process, to turn it into an object of sanction, in the garrotte, garrote, garrote of Sanfilippo .

Keywords: Evaluation, rating, motivation, carrot or stick? Sanction.

La calificación: ¿zanahoria o garrote?

La dualidad de la zanahoria o el palo no figura en los manuales de un docente democrático.

La calificación numérica es un recurso establecido, institucionalmente, para poner en valor la adquisición de habilidades y conocimientos sobre las distintas asignaturas que componen la carrera.

Pero, no siempre es usada de manera correcta. Quizás, por resabios del conductismo, hay profesores que la utilizan para estimular (como zanahoria) o para sancionar (como garrote). En ambos casos, esa desnaturalización de la herramienta tiene como consecuencia el no reconocimiento de la libre voluntad y la autonomía del otro (estudiante).

Me explico.

Tanto con la zanahoria como con el garrote hacemos -quizás de forma involuntaria- primar nuestra voluntad sobre la del otro. Si el estudiante hace lo que el docente quiere se premia con algún punto extra, en cambio, si no lo hace... garrote.

El lector puede pensar, ¿está mal motivarlos con una zanahoria?

1- Profesor Adjunto Ordinario de Derecho Comercial II Catedra III, Encargado del Área de Capacitación Docente, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP. E-mail: comision6lazzatti@gmail.com

2-José "nene" Sanfilippo, reconocido futbolista de San Lorenzo de Almagro y el seleccionado nacional. En 2017 se postuló como candidato a diputado nacional por el Partido Renovador Federal en las PASO inmortalizando, en un polémico spot, la frase: "El que roba, garrote, garrote y garrote"

Que quede claro que no estoy en contra de la motivación, me opongo a la utilización de la calificación como “el” elemento externo para motivar a los estudiantes.

Paso a desarrollar.

La motivación podríamos definirla como la generación de un impulso para poner algo en movimiento.

Así, encontramos que la motivación puede ser intrínseca (interna) o extrínseca (externa).

La intrínseca no necesita zanahorias. El placer generado por la actividad a realizar me impulsa a ponerme en movimiento, en cambio, la extrínseca necesita del impulso de la zanahoria.

La cuestión a repensar es que, al poner énfasis en la calificación como refuerzo motivacional externo, esta pasa a ser el objetivo que impulsa al estudiante a la acción, convirtiéndose en el eje de su paso por el aula. La meta se desplaza y la recompensa pasa ser la nota, ya no el aprender, atentando (esta situación) contra el placer que tendría que proporcionarle el asombro y la curiosidad por descubrir algo nuevo.

La calificación tiene un inmenso poder orientador, ¿solemos decir que somos buenos en algo que no tuvimos una buena nota que nos respalde? ¿En este sistema educativo, la calificación habla de quién soy en el aula? ¿Somos un cuatro, un seis, un ocho? Sin ánimo de ahondar en estos interrogantes, las preguntas se formulan con la finalidad de visibilizar el poder que tiene la calificación para los actores del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Me gustaría, a modo de juego, plantearle una situación problemática en la cual sea protagonista.

Imaginemos que llega el día en el que los estudiantes de su clase van a ser evaluados. Entra al aula y el clima se corta con una navaja. La tensión deja ver el estrés flotando en el aire. Todos se sientan menos usted que reparte las consignas. Se encarga de poner énfasis al señalar que si alguien se copia le retirará inmediatamente el examen.

Juan, un sujeto tímido (con calificaciones que, si bien no son malas, no alcanzan la promoción) siente que no pudo estudiar como debiera y está un tanto inseguro, lo suficiente como para llevar las fotocopias “de refuerzo”.

El examen se desarrolla sin contratiempos hasta el momento fatal. Faltando quince minutos para terminar la evaluación, Juan hace una suma numérica estimativa de sus respuestas y advierte que no llegará al siete que necesita, con suerte podrá “arañar” el cinco. Se tensiona, su corazón parece explotar de tantos bombeos, mira a su alrededor y se tienta con tomar la fotocopia. Usted lo advierte en plena flagrancia, lo regaña por tamaña actitud y le quita la hoja.

¿Qué calificación tendrá el examen de Juan?

Le ruego, por favor, que no avance si aún no contestó la pregunta. Si ya lo hizo le pido, por último, que reflexione sobre los fundamentos de su respuesta. Si esta fue producto de un análisis racional o fue tomada desde lo emocional y justificada desde lo racional.

No sería justo crear un relato, pedirle que se ponga en lugar del profesor y juzgar su actuación con una apreciación valorativa. Así que, cualquiera haya sido su respuesta, lo invito a conversar con lo que sigue del texto, a discurrir en él, a señalar sus acuerdos y desacuerdos, a reconocerse y diferenciarse, a construir y desarmar, con el desafío emocional que ello conlleva. Lo exhorto a reflexionar sobre algunos de los distintos empleos que los docentes le damos a la calificación numérica.

Como vimos anteriormente, entre algunos usos que podemos encontrarle a la calificación están la motivación, medición, jerarquización, selección y, por supuesto, la sanción.

Ahora bien, la calificación, ¿no debe orientarse más a observar el grado de dominio que el estudiante adquirió sobre determinados temas, que convertirse en una herramienta para sancionar su conducta? La consecuencia de su desobediencia me habilita como docente a retirarle la hoja dando por finalizado su examen, pero... ¿me habilita a sancionarla -sin tener mínimamente en cuenta la producción efectuada- con una calificación negativa?, ¿acaso ponemos algún puntito de más a quien se porta muy bien durante el desarrollo del mismo?

¿Quién debe castigar la falta de ética académica del estudiante, el docente con la nota o la institución con el Régimen Disciplinario para Estudiantes?

El poder de sancionar y el currículum oculto

La escuela no cambia por decreto. Puede modificarse la estructura, el currículum, los itinerarios, pero no se transforma la actitud ni se mejora la capacidad educativa.

Miguel Ángel Santos Guerra.

¿Está prevista algún tipo de sanción administrativa para quien se copia? ¿Forma parte del currículum Institucional?

Cotejando en el ámbito reglamentario, puede verse en la Ordenanza 187/87 un régimen disciplinario para alumnos de la UNLP que, en su artículo 4, prevé sanciones que van desde un apercibimiento hasta la suspensión por 30 días para determinados supuestos entre los que se encuentra el inc. b)...la falta de respeto a profesores, docentes auxiliares, empleados, compañeros, o autoridades universitarias u otras personas que se encontraran circunstancialmente en la Universidad. El término “falta de respeto” es muy abierto, pero es el único que -con fórceps- puede llegar a aplicar al caso.

Sin embargo, el Anexo I de la Res. Nº 130/16 HCD de la FCJyS de la UNLP establece el “Digesto Normativo del Régimen de Enseñanza de Grado” cuyo artículo 141 refiere al trabajo final del Seminario de Grado y el 142 a las sanciones. Este último dispone: “Si el alumno presentare un Trabajo Final de Investigación que resulte copia total o parcial de otras publicaciones en papel o digitales, sin las correspondientes citas, el alumno será calificado con UNO (1), y remitido el caso a la Dirección de

Seminarios para su elevación al HCD a efectos que este considere posibles sanciones que pudieren corresponder.” Aquí sí está explicitada la sanción para el plagio, y la calificación es la primera herramienta institucional para materializarla. La resolución en cuestión es clara, el alumno será calificado con UNO (1). Una vez que el docente aplica la sanción entonces está en condiciones de ser remitido el caso a la Dirección de Seminarios para su elevación al HCD a efectos que este considere posibles sanciones que pudieren corresponder.

Coincidiremos en que el currículum que se diagrama desde la institución educativa para la programación de la enseñanza integra un conjunto de objetivos, contenidos y criterios tanto pedagógicos como didácticos. En él todo está explícito, visible.

En el artículo 142 de la resolución en análisis ¿qué aparece como visible y qué notamos que está oculto? Claramente, la institución impone una doble sanción: la calificación con 1 (uno) y la posterior remisión para que se considere las posibles sanciones que pudieran corresponder.

Ocurre que la primera no aparece técnicamente como una sanción, debido a que la segunda parte neutraliza esta posibilidad al decidir que al estar en condiciones de ser elevadas las actuaciones, el HCD considerará las posibles sanciones que pudieren corresponder, ergo el 1 (uno) no aparece como sanción.

Amparándonos en una interpretación curricular visible, la posible sanción para Juan estaría a cargo de la institución y no del docente.

Sin embargo, a la par existe otro Currículum, uno invisible -oculto- que contiene una serie de relaciones que subyacen, que pretenden perpetuar y posicionar determinadas prácticas ideológicas.

De la misma manera que la conformidad con las expectativas institucionales puede conducir al elogio, su ausencia puede determinar conflictos. En realidad, la relación entre el currículum oculto y las dificultades del estudiante es aún más sorprendente que la relación entre dicho currículum y el éxito del alumno. Consideremos, por ejemplo, las condiciones que conducen a una acción disciplinaria en clase (...) Se regaña a los alumnos más bien por llegar tarde, por hacer mucho ruido, por no atender las explicaciones del profesor o por empujar en las filas. En otras palabras, la ira del docente se desencadena con mayor frecuencia debido a las violaciones de las normas institucionales y de las rutinas consiguientes que a causa de indicios de deficiencias intelectuales en los estudiantes. (Philip W. Jackson, 1990, pág. 26)

Al obligar al educador a calificar con 1 (uno) como parte del currículum oculto, la institución delega en el docente la tarea de ajusticiar al infractor que rompe con reglas -al haber actuado con deshonestidad académica- obligando al profesor, luego de un juicio abreviado, a sentenciarlo con un desaprobado que, posiblemente, le significará la pérdida de la materia. Todo lo demás será muy difícil que suceda. El docente evaluará que fue suficiente con haberlo desaprobado, que constituiría una especie de ensañamiento accionar la llave para un eventual sumario administrativo, que de no prosperar expondría aún más su innecesidad.

El síndrome de los hermanos Macana

"No hay nada tan inútil como hacer con gran eficiencia algo que no debería haberse hecho en absoluto"

Peter Druker

En este contexto, invito a reflexionar sobre el uso de la nota como el garrote de los “hermanos Macana”, integrantes de la hermosa serie de dibujos animados “Los autos locos”. Estos hermanos -de comportamientos cavernarios- a todo lo que no les gustaba lo castigaban con garrote, garrote y garrote (y sí... es triste pero gráfico). Si usamos a la calificación para sancionar conductas y no para valorar aprendizajes la desnaturalizamos. Esa calificación ya no mide ni rescata qué pudo haber aprendido el estudiante, solo apunta a exhibir -a modo de publicidad aleccionadora- qué le pasa a quien no obedece lo que ordena el docente, es sorprendido copiándose en el examen o plagia un trabajo.

¿En verdad creemos que este garrotazo nos asegura que quien lo sufrió haya escarmentado, de modo tal que jamás vuelva a copiarse a lo largo de la carrera?

Volviendo al caso de Juan, ¿no nos deberíamos preguntar si la utilidad de la sanción no refiere más a calmar el enojo que nos produjo sentirnos desobedecidos por él?

¿Actuaríamos de la misma forma si conociésemos información personal de Juan que nos permitiese entender los motivos por los cuales procedió de esa manera?

Estos disparadores no pretenden abrir el debate en torno a posicionamientos, planteos o cuestionamientos del tenor de SOY DOCENTE NO PSICÓLOGO, solo apuntan a tratar de entender la importancia de la autorregulación de nuestras emociones, cómo reconocerlas, sabiendo que subyacen, motivan y ejecutan decisiones.

Entender el impacto de las mismas nos proporciona un hándicap distinto en el proceso de alfabetización emocional que construimos a lo largo de nuestra vida.

1- El término fue acuñado por Philip Jackson en su libro *La Vida de las Aulas*, a finales de los años 60. Este concepto se diferencia del discurso explícito que manejan las instituciones, es una especie de modo latente en el que se activa y transmite la información a través de las prácticas, actitudes, discursos cotidianos, tareas, comportamientos, etc.

Resulta muy difícil desprendernos del sesgo de “obediencia” que esperamos del estudiante, atento a que durante las distintas instancias educativas -niñez, adolescencia e incluso en la adultez, se pone énfasis en señalar la importancia de acatar órdenes y mandatos.

Si la conducta de Juan no hubiese sido percibida como un actuar desobediente, tendiente a faltarnos el respeto y poner bajo amenaza nuestra autoridad, no nos hubiésemos sentido en peligro. Ergo, sin peligro no hubiese habido “calentura” que diera lugar a la emoción llamada ira⁴.

En la última década (Berkowitz, 1999) hay un importante acuerdo en la descripción de los síntomas fisiológicos de la ira (ver Cacioppo, Berntson, Larsen, Poehlmann e Ito, 2000) remarcándose que la activación del sistema simpático, favorece un substancial incremento de la frecuencia cardiaca, y un importante incremento de la tensión muscular. Estos síntomas son también característicos del miedo, aunque según Berkowitz (1999) se dan en menor proporción en la ira, que se diferenciaría también fisiológicamente del miedo en el hecho de que típicamente la ira es descrita como un sentimiento “caliente” mientras que el miedo se experimenta como una experiencia más fría (Miguel Ángel Pérez Nieto y otros 2008 pag,3).

Es vieja la recomendación que manda a contar hasta diez antes de actuar cuando estamos acalorados, pero créanme que sirve y tiene una explicación desde las neurociencias.

La amígdala es, por así decirlo, el portero de los estímulos emocionales. Es quien permite filtrar al exterior a las distintas emociones que subyacen al consciente.

El sistema límbico gesta una emoción activada por la amígdala (parte no consciente) y la corteza prefrontal (ubicada en el neocórtex -parte consciente-) se ocupa de la regulación. (Daniel Goleman 2003).

La idea de Goleman puede resumirse en que el desborde emocional inconsciente, proveniente del sistema límbico, es advertido -desde el consciente- por el neocórtex (zona del cerebro encargada de regular las emociones) que se pone en funcionamiento para tratar de controlar la situación desde la razón. Cuando no vemos venir ese desborde del inconsciente, la parte consciente no puede proceder correctamente a su regulación por una clara ausencia de recursos, y la persona termina colapsada por el torbellino emocional, exteriorizando conductas que se visibilizan como irracionales⁵.

Una vez que nos serenamos emocionalmente, que quitamos el efecto zoom a nuestra lente, lograremos resignificar el hecho. Podemos evaluar la posibilidad de escuchar a Juan, que nos cuente qué lo llevó a actuar de la manera que lo hizo, que nos hable sobre lo que sintió luego que le retirara la hoja y si está al tanto de las consecuencias que puede acarrearle la falta cometida.

Una vez escuchado Juan, y nosotros en situación más tranquila, decidiremos qué medidas tomar. Seguro que lo que hagamos será, por lejos, superador de lo que hubiésemos hecho al calor de nuestras emociones básicas.

Colofón

Hacer cargo a un estudiante, de sus conductas académicas inadecuadas, no habilita a no hacernos cargo de nuestras falencias en la búsqueda y construcción de modos de evaluar productivos que no reproduzcan formatos inadecuados.

El docente, en su tarea general de enseñar y singular de evaluar, debe impregnarse de la prudencia necesaria que permita entender y resignificar la dimensión de su rol frente al futuro profesional que está formando. Contemplando que se debe mantener una lógica coherencia entre las formas en las que se enseña y las que se evalúa, sin necesidad de emplear la calificación para acentuar la asimetría de poder en el aula, de modo que sus prácticas estén dirigidas a potenciar estudiantes y no devaluar personas.

4- Según el psicólogo estadounidense Paul Ekman las emociones básicas son seis: tristeza, felicidad, miedo, ira, sorpresa y asco.

5-El límbico no entiende el lenguaje de las palabras (el lenguaje se procesa en el neocórtex) y por ende no puede ser reflexivo. Es por ello que frente a un desborde emocional tratar de convencer a un sujeto que entre en razones, explicándole racionalmente que está siendo irracional, no sirve de nada. Mejor es apartarlo hasta que se tranquilice y recién ahí tratar de establecer un diálogo reflexivo.

Bibliografía

Ordenanza 187/87, régimen disciplinario para alumnos de la U.N.L.P recuperado en fecha 24/3/2108 de http://www.med.unlp.edu.ar/archivos/secretarias/digesto/ordenanzas/ordenanza_187_unlp.pdf y Anexo I de la res. nº 130/16 HCD de la FCJyS UNLP recuperado en fecha 24/3/2108 de <https://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/institucional/HCA/resoluciones/res130.pdf>

Philip W. Jackson, (1990), La vida en las aulas, Segunda Edición by Teachers College, Columbia University, Nueva York. (Reimpresión de la edición de 1968 con una nueva introducción del autor.) Recuperado en fecha 24/3/2108 de https://isp6-sfe.infed.edu.ar/sitio/upload/Jackson_Los_afanes_cotidianos.pdf

Miguel Ángel Pérez Nieto, Marta M^a Redondo Delgado, Leticia León (1997) aproximaciones a la emoción de ira: de la conceptualización a la intervención psicológica en R.E.M.E (Revista Electrónica de Motivación y Emoción) Volumen: XI, Número: 28, recuperado en fecha 24/3/2108 <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article6/texto.html>

Daniel Goleman (1993), La inteligencia emocional, 25 edición, Bs As, Argentina, Editorial Vergara

“La escuela no cambia por decreto”. Entrevista a Miguel Ángel Santos Guerra disponible en <http://www.cienciaonline.com/2012/04/26/la-escuela-no-cambia-por-decreto-entrevista-a-miguel-angel-santos-guerra/> recuperado en fecha 24/3/2108.

Pablo Lazzatti (2017), Jugarle a la cabeza: una apuesta al aprendizaje lúdico y las neurociencias en la enseñanza del Derecho (pág.359/395) en Número Extraordinario de Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. UNLP. 2017. ISSN 0075-7411



La formación Práctica en la Enseñanza del Derecho

FORMACIÓN PRÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Agustín Amatriain,

Introducción

El encuentro inició haciéndose hincapié en que para la docencia actual es esencial innovar, destacándose que es imprescindible lograr un “ida y vuelta” constante entre el alumno y el docente, para lo cual puede utilizarse en clase el sistema del método del caso.

Se entendió que dentro del espacio social áulico no basta que el alumno se valga de la memorística en el proceso de aprendizaje, sino que éste puede alcanzarse a través de la problematización.

Los ponentes coincidieron en que debe buscarse lograr un perfil de alumno con compromiso social, abordándose los temas utilizando las nuevas tecnologías, enseñando que no hay una única respuesta dogmática correcta para solucionar los problemas en estudio.

Asimismo, se destacó que en muchos mercados laborales (especialmente en estudios de CABA) es muy común la cooperación entre muchos abogados, por lo cual es crucial aprender a trabajar en equipo.

Se debatió en cuanto a la enseñanza práctica del Derecho, definiéndose como deficiente y errónea, apuntándose que se debe combatir el “aburrimento” del alumnado utilizando los medios tecnológicos para incorporar la teoría.

Hubo coincidencia en cuanto a que en la actualidad suele efectuarse un estudio descontextualizado de las normas, y que históricamente la Facultad formó abogados litigantes, y que es fundamental la extensión y la investigación, debiéndose lograr que los alumnos participen en las actividades de extensión compartan el conocimiento adquirido con sus compañeros para trabajar sobre diferentes soluciones para plantear la teoría del caso.

Por otra parte, se resaltó que en las primeras materias de la carrera se debe abordar el problema del lenguaje, dado que no es el mismo al adquirido luego de transcurrido cierto tiempo como estudiante universitario.

Hubo acuerdo en cuanto a que la “clase magistral” no funciona más, que la memorización sólo sirve para aprobar la materia y que el Derecho no puede estar alejado de la realidad ni el estudio de las normas aisladas de los usos y costumbres.

Se trabajó sobre la idea de la enseñanza en tutorías, basadas en un sistema de orientación entre tutor, docente y alumno. Ello en virtud de que habitualmente los docentes se enfrentan con alumnos con serios problemas para abordar textos académicos.

Fue unánime el repudio a reproducir memorísticamente, debiéndose tener en cuenta no solamente cuestiones pedagógicas sino también el entorno del alumnado, con el objeto de desarrollar competencias para leer y escribir en el ámbito académico.

Como colofón, entre todos los presentes se llegó a la siguiente conclusión: debido a la heterogeneidad en el alumnado debe tenerse en cuenta que la enseñanza práctica resulta ser un elemento determinante para facilitar el estudio, pero fundamentalmente para coadyuvar a que el ingreso irrestricto de la universidad pública y gratuita pueda permitir que el tránsito por la misma concluya de la mejor manera, que no puede ser otra que elevar el porcentaje de egresados de esta Casa de Estudios.

LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DESDE EL AULA: LA EXPERIENCIA PRÁCTICA Y EL MÉTODO DEL CASO

Paula Buffarini¹, Gabriel Andrés², Lucas María Paula Mamberti³

“La inteligencia es la capacidad de adaptarse al cambio”
Stephen Hawking

Introducción

A cien años de la Reforma Universitaria, movimiento que en 1918 buscó culminar con las prácticas ortodoxas de enseñanza, bregando por la libertad de cátedra y pensamiento en el ámbito de la educación superior junto al cogobierno paritario entre docentes y alumnos, la celebración de las segundas jornadas internacionales de Enseñanza del Derecho convoca, una vez más, al replanteo y debate respecto de la formación jurídica en la actualidad.

Junto a ello, en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata nos encontramos en el proceso de implementación del Nuevo Plan de Estudios, que comprendiendo las nuevas demandas sociales, la evolución de la Ciencia Jurídica y las diversas modalidades del ejercicio de la profesión, impulsó la modificación curricular para dar respuesta a dichos requerimientos.

Es en este marco que entendemos que los móviles que incitaron al movimiento de cambio continúan presentes el día de hoy y nos plantean nuevos desafíos por superar en el plano educativo. En esta oportunidad expondremos, a través de una de las facetas desplegadas en clase, uno de los desafíos actuales de la docencia universitaria, el cual es la enseñanza mediante el método del caso.

II. Sobre docentes y alumnos, la creación del ámbito de aprendizaje

La Universidad, como cualquier espacio social, es un ámbito dinámico que recibe influencias externas, que trascienden lo meramente académico, y este es un dato que no puede ser dejado de lado a la hora de comprender y perfilar la enseñanza jurídica en el aula. La actualidad nos impone adaptarnos a determinadas circunstancias tales como el predominio de la instantaneidad, ligado sin dudas al uso de nuevas tecnologías que conducen a la conexión permanente y al uso de internet como fuente accesible e inmediata.

A su vez, el propio perfil de los abogados se ha ido transformando con el transcurso de los años, destacándose la perspectiva social de los profesionales del derecho y los distintos roles que pueden asumir frente a las exigencias y necesidades ciudadanas, ampliando el campo de acción e incidencia en la sociedad. Del mismo modo, las reformas en las tradicionales concepciones del ejercicio de la abogacía y de los operadores jurídicos –puesta en funcionamiento de las notificaciones y presentaciones electrónicas, videograbación de audiencias, etc.- importan la adquisición de nuevas habilidades que se reflejan en la incorporación de conocimientos pragmáticos.

Es por ello, que el binomio educación-aprendizaje en las instancias universitarias reclama que opere una real adaptación al momento social en el cual se desenvuelve y haga eco del dato de la realidad externa. Hoy día, la formación cabal de los estudiantes como profesionales no queda satisfecha únicamente con el dictado de clases de exposición –sin perjuicio de su indiscutible relevancia-, sino que junto a ello, es menester complementar la educación con la enseñanza práctica. La pragmática les brindará otra fuente de conocimiento, acorde a los cambios descriptos, que otorgará herramientas adecuadas y apropiadas para canalizar los conceptos teóricos, toda vez que fomenta el pensamiento crítico que permite desarrollar el ingenio y no sólo la memoria.

Si “la inteligencia es la capacidad de adaptarse al cambio”, y a fin de cumplir con el rol dado y afrontar las nuevas funciones en el ejercicio de la docencia en el proceso educación-aprendizaje, el compromiso que hemos asumido ha sido la innovación en la metodología del abordaje de las problemáticas del derecho –y en particular del derecho procesal civil y comercial- a través del método del caso.

1- Profesora Adjunta Ordinaria de la asignatura Derecho Procesal II, Cátedra III, Comisión 8, FCJyS, UNLP. Contacto: paulabuffarini@yahoo.com.ar

2-Colaborador Docente de la asignatura Derecho Procesal II, Cátedra III, Comisión 8, FCJyS, UNLP. Contacto: gabrielandreslucas@gmail.com

3- Colaboradora Docente de la asignatura Derecho Procesal II, Cátedra III, Comisión 8, FCJyS, UNLP. Contacto: mpaulamamberti@gmail.com

III. La enseñanza desde el método del caso

Conscientes de que estamos frente a futuros profesionales, futuros colegas, es menester aplicar conocimientos teóricos, de explicación previa, a problemas prácticos tangibles en la sociedad. Se trata de que el alumno adopte cualidades personales que lo inyecten de experiencia y templanza a la hora de resolver un conflicto que se le suscite en su desarrollo profesional: es el método del caso la estrategia de enseñanza que deseamos desarrollar para lograr tal finalidad.

Sobre el método propuesto no innovaremos, pues especialistas en la materia han desarrollado su conceptualización, alcances y objetivos. Es por ello que, en las siguientes líneas, nos dedicaremos a esbozar sus aspectos más salientes.

Tomaremos, a tal fin, las enseñanzas de J. Dewey, pionero en cuestionar el método de enseñanza tradicional al afirmar que la educación es algo más que la transmisión de saberes, consiste en el desarrollo de la experiencia. Su aporte se basó en la investigación, como actividad centrada en la duda, y planteó que ésta debía ser incentivada a través de un problema exterior de interés del alumno, debiendo estimularse las soluciones provisionales basadas en la experiencia y conocimientos previos de aquel⁴.

Hablar del método de estudio de casos, implica analizar una estrategia de aprendizaje basada en la problematización, entendiendo al problema como el planteo de una cuestión discutible –poco clara- que hay resolver o a la que se le busca una explicación, pudiendo obtenerse dicha respuesta a través de métodos científicos.

Entendemos en tal sentido que, si la inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o una comunidad determinadas, es de suma relevancia estimular al alumnado a desarrollar su capacidad resolutoria, para que logre abordar las diversas situaciones que se le planteen persiguiendo un objetivo determinado y demarcando el camino adecuado que lo conduzca a aquel fin.

Ahora bien, dicho ello cabe destacar que lo trascendental no radica la respuesta que se dé a un interrogante planteado en clase, sino que consiste en la existencia de un enunciado que represente una situación específica, que exige una explicación lógica y cuya solución no se obtendrá a través de un simple ejercicio de subsunción, sino que requerirá, en el alumno, el empleo de los recursos a su alcance para brindar y justificar una solución concreta.

En esta instancia, conviene especificar en qué consiste el “método de casos”. Puede decirse, someramente, que se trata de la descripción de una situación de interacción humana, lo más real posible, contextualizada para su comprensión, que plantea un problema a resolver. Los estudiantes, proyectándose en tales situaciones, desarrollan su capacidad de análisis, interpretan antecedentes, determinan posibles opciones de solución y evalúan costos y beneficios⁵.

En cuanto a su desarrollo en el aula, se entrega por escrito el caso de estudio a los alumnos junto con su respectivo cuestionario, que será debatido en pequeños grupos de trabajo. Tras la discusión grupal, se realiza una puesta en común ante toda la clase, de manera coordinada y guiada por el cuerpo docente, que utiliza como disparadores las consignas entregadas para fomentar el intercambio entre los diferentes equipos. Al finalizar, se efectúa un balance de las soluciones arribadas, destacando los puntos centrales sobre la temática estudiada. Asimismo, se eligen los aportes más válidos y pertinentes, comparando las conclusiones con la solución real si es que la hubiere⁶.

Se trata, en definitiva, de incentivar a los estudiantes a relacionar los conocimientos teóricos y/o técnicos de la materia o curso en situaciones de aplicación práctica. Con ello, se promueve el aprendizaje significativo y se proporciona un entrenamiento frente a las situaciones futuras que deberán afrontar como profesionales⁷.

Como docentes de la asignatura Derecho Procesal Civil y Comercial, teoría y práctica, anhelamos alumnos con espíritu crítico, que logren un análisis heterogéneo de posibles alternativas a los problemas planteados, sin perder de vista la riqueza del trabajo en grupo, maximizando las capacidades individuales y procurando formar profesionales con compromiso social.

Claro que son propósitos de nuestra comisión que los alumnos obtengan el conocimiento esencial de las instituciones cardinales de la materia, valiéndose para ello del aporte de la doctrina y se enriquezcan de la jurisprudencia, como así también procurar que logren una formación general del derecho, dotándolos de herramientas que les permita encarar con soltura un conflicto con relevancia jurídica que acontezca en el desarrollo de su ejercicio profesional, cualquiera sea la rama y el ámbito en el que se desempeñen –destacando y teniendo presente que, siendo la asignatura una materia correspondiente al cuarto año, nos encontramos frente a inminentes futuros colegas-.

4- FINKELSTEIN, Claudia, “Estrategias de enseñanza basada en la problematización: ABP y Método de estudio de casos”. Trabajo publicado por OPFyL. FFyL, UBA, 2009, p. 3

5- “El objetivo de la escuela debería ser el de desarrollar las inteligencias y ayudar a la gente a alcanzar los fines vocacionales y aficiones que se adecuen a su particular espectro de inteligencias. La gente que recibe apoyo en este sentido se siente, según mi opinión más implicada y competente, y por ende, más proclive a servir a la sociedad de forma constructiva”. GARDNER, Howard, *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, ps. 27, 33

6- FINKELSTEIN, Claudia, “Estrategias de enseñanza basada en la problematización...” ob. cit., p. 5.

7- FINKELSTEIN, Claudia, “Estrategias de enseñanza basada en la problematización...” ob. cit., p. 5..

8- “Desde esta perspectiva, la metodología del caso está estrechamente ligada al enfoque experiencial de Dewey (1966) aprender haciendo que propone desarrollar en los estudiantes el hábito de pensar en conexión con la experiencia. Esta teoría del conocimiento destacaba la necesidad de comprobar el pensamiento por medio de la acción si se quiere que éste se convierta en conocimiento. La pedagogía de Dewey requiere que los maestros realicen una tarea extremadamente difícil, que es “reincorporar a los temas de estudio en la experiencia” (Cfr. PÉREZ ESCODA, Núria y ANEAS ÁLVAREZ, Assumpta, “La metodología del caso: un poco de historia”, publicado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, 2014).

En tal sentido, año a año nos encontramos frente al desafío de brindar al alumnado una formación integral -intelectual y social- no sólo en lo profesional y académico, sino en todo ámbito de la vida. De allí, la creencia en la importancia de que los alumnos cuenten con instrumentos indispensables para llevar a cabo razonamientos propios, con predisposición al diálogo, respeto a la diversidad y sensibilidad frente a los problemas sociales.

Sin embargo, y a pesar de la convicción con la que enfrentamos la tarea, no podemos desconocer las primeras resistencias que percibimos ante métodos no utilizados con tanta frecuencia. Percibimos en ellos timidez, miedo a la equivocación, la creencia de la única respuesta dogmática correcta, y entendemos que son trabas que paulatinamente deben irse derribando con la demostración en el aula de que el diálogo, el análisis crítico, la fundamentación y el disenso, siempre y cuando se efectúen desde el respeto y escuchando al otro, tienen lugar en el ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. Por ello, los objetivos del método incluyen desarrollar habilidades del pensamiento crítico, aprender a través de la toma de decisiones y el juego de roles, desarrollar la confianza para definir, enfrentar, analizar y resolver problemas a través del debate interactivo, y así ejercitar y desarrollar las habilidades de oratoria y resolver problemas en grupo⁹.

IV. Experiencia práctica: el caso “Colalillo”

Creemos oportuno ilustrar lo descripto con una situación recurrente en las primeras clases en comisión, tras implementar por primera vez el método del caso. Aclararemos que en virtud de una característica de la materia que nos convoca –y para hacer efectivo eco de su realidad- inyectamos a la estrategia bajo estudio una peculiaridad propia de la asignatura: el análisis de jurisprudencia, el caso judicial. En este sentido, la particularidad radica en que el alumno encuentra en el caso, fallo judicial, la solución arribada por los magistrados.

El desafío, entonces, no es el razonamiento en la búsqueda de posibles soluciones, sino, analizar críticamente la resolución adoptada, evaluar, de existir, las disidencias y, prioritariamente, lograr que sean los alumnos quienes adopten su propia solución al caso planteado, brindado los argumentos a su alcance a tales efectos.

En este orden de ideas, es dable mencionar un importante estímulo para los estudiantes: las decisiones adoptadas por los magistrados no necesariamente se mantienen en el tiempo. Suceden cambios en las composiciones de los órganos jurisdiccionales que dictaron las sentencias, también factores externos como la sanción de nuevas leyes o cambios paradigmáticos, o simplemente variación de criterios en los magistrados votantes.

Pues bien, es el leading case insignia de la materia “Colalillo”¹⁰ el caso que deseamos traer para ejemplificar lo hasta aquí expuesto.

Se trata de un caso de daños y perjuicios, donde el rumbo de la decisión a adoptar en la sentencia de mérito consistía en determinar si, a la fecha del accidente, el conductor carecía o no del registro habilitante correspondiente.

Tras sucesivos retardos e inconvenientes en la producción de la prueba informativa ofrecida por la parte actora –determinante para la suerte del caso-, cerrada la etapa probatoria y dictada la sentencia, encontrándose ésta sin notificar, el actor logra superar las desavenencias con el organismo correspondiente y presenta en la causa la constancia que acreditaba la habilitación para conducir vigente al momento del accidente. No obstante lo cual, el juez de primera instancia dictaminó que, por principio de preclusión procesal, no cabía variación alguna a la decisión adoptada.

Recurrido el fallo ante la Cámara, ésta confirma la sentencia de instancia con el explícito fundamento de que la sola agregación de la documental, acompañada extemporáneamente, era insuficiente para modificar lo decidido por el inferior.

Así las cosas, el caso llega a conocimiento de la Corte Suprema de Justicia de Nación. En sus considerandos, recuerda que si bien es cierto que la prueba está sujeta a limitaciones en cuanto a su forma y tiempo, remarca que el proceso civil no puede ser conducido en términos estrictamente formales, dado que no se trata del cumplimiento de ritos caprichosos, sino del desarrollo de procedimientos destinados al establecimiento de la verdad jurídica objetiva, que es su norte y, en particular, que la renuncia consciente a la verdad es incompatible con el servicio de la justicia.

Habiendo la sentencia recurrida omitido únicamente por razones de extemporaneidad todo tipo de consideración respecto de la documental de la cual puede depender la suerte del juicio, por unanimidad, el Máximo Tribunal deja sin efecto la misma y manda a dictar una nueva decisión.

Hasta aquí el planteo del caso. Hechos fácticos delimitados y distintas posturas asumidas por los jueces de las distintas instancias.

Los alumnos tendrán como primera consigna la identificación de los hechos y los principios procesales que se encuentran en pugna. Una vez identificados el principio de preclusión procesal y de legalidad de las formas por un lado, y el principio de finalidad de las formas y búsqueda de la verdad jurídica objetiva por otro, es momento de que los estudiantes razonen las distintas soluciones y puedan formar su propia opinión.

9- FORAN, John, El método del caso y la interacción en las aulas, título original “The Case Method and the Interactive Classroom”, publicado en la revista NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION JOURNAL FOR HIGHER EDUCATION THOUGHT AND ACTION, 2001. Traducción hecha por Manuel Chuquillanqui, abogado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, y corregida por Carmen Luisa Franco Hip, Licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad Ricardo Palma, CTP 0579.

10-10 CSJN, Fallos 238:550, sent. del 18/9/1957.

En nuestro rol docente, intervenimos consultando las distintas posturas asumidas y pidiendo una justificación de la misma, teniendo en cuenta que han trabajado en grupo y bien puede suceder que, dentro del mismo, también exista diversidad de opiniones.

Nos encontramos en el aula con quienes defienden el principio de preclusión procesal, mientras que otros se embanderan en la verdad jurídica objetiva, aduciendo argumentos que encuentran en la sentencia y otros propios de su formación general en el derecho, experiencias de vida y sentido común.

Pronunciados unos y otros, ocurren preguntas que pueden modificar sus criterios, o bien proponemos plantear hechos fácticos diferentes, como ser: ¿qué ocurriría si la prueba fundamental, incorporada tardíamente, no fuese por retardo del organismo, sino por negligencia de la parte? Quienes defienden la finalidad de las formas: ¿perdonarían una negligencia de parte en pos de obtener la verdad?

A decir verdad, la experiencia nos demuestra que las posturas asumidas van variando durante el transcurso de la clase, siendo el punto máximo de incertidumbre un cuestionamiento que, incluso a nosotros, invita a reflexionar:

¿cuál es el sentido de las normas procesales si asumimos una postura benévola frente a su incumplimiento?

En tal incertidumbre, en la invitación a pensar y a reflexionar, en cuestionarlo todo sin ánimos de procurar obtener una unívoca respuesta, desciframos la riqueza del método de casos.

V. Reflexiones finales

Fue nuestra intención participar, a través de estas líneas, a que se interesen por la modalidad de enseñanza que implementamos en la cursada. Y con ello a invitar a que se introduzcan en el aula, permanentemente, modalidades nuevas y diversas que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que estamos todos -docentes y alumnos-comprometidos.

Apreciamos la celebración de estas Jornadas y valoramos que el tema de la enseñanza y sus posibles mejoras esté bajo análisis; ello es auspicioso ya que es una muestra de que la cuestión nos interesa, y mucho.

Como comenzáramos diciendo, a cien años de la reforma universitaria que marcó un antes y un después en el quehacer de nuestras aulas, y en la oportunidad en que está en tránsito la implementación de un nuevo plan de estudios para esta Facultad (que pretende hacerse eco de las demandas y requerimientos que a diario realiza la sociedad sobre la comunidad estudiantil y los operadores del derecho), aportamos nuestro humilde –pero no menos valioso- dato de la enseñanza en el aula a través del “método del caso” por creerlo –con convicción- útil y valioso para el alumnado universitario que se prepara para aparecer en la escena jurídica real y ser protagonista a la hora de llevar adelante un juicio.

ENSEÑANZA DEL DERECHO. INTEGRACION DE LA FORMACIÓN TEÓRICA Y PRÁCTICA. ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LA MATERIA INTRODUCCION A LA SOCIOLOGIA.

Carla María Cioma 1

Resumen

El presente trabajo pretende exponer aspectos centrales de la enseñanza y ayudar a los alumnos de la carrera de Abogacía a los efectos de adquirir herramientas conceptuales y teóricas para la comprensión y el análisis de las clases, considerando como base empírica la clase de Introducción a la Sociología en la Universidad Nacional de La Plata.

Palabras clave: Enseñanza; rol; profesor; dinámica; alumno; introducción a la sociología; bilateralidad; práctica; teoría; feedback.

Abstract

This paper aims to expose central aspects of teaching and help students in the legal profession to acquire conceptual and theoretical tools for the understanding and analysis of classes, considering the class of Introduction to Sociology as an empirical basis.

Keywords: Teaching; rolh; profesor; dinamism; student; sociology; bilaterality; practice; theory; feedback.

I. INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de enseñanza del derecho, enseguida pensamos en la clase magistral, en donde existe una exposición unilateral del docente, quien dicta la clase, aplicando sus conocimientos previos, los cuales se traspasan al alumno, y éste toma apuntes². En este caso el alumno cumple un rol pasivo, en cual pone a prueba su capacidad de memorización y el profesor es el único protagonista. A este tipo de formato estamos acostumbrados, ya que se utiliza desde el nivel inicial de la educación primaria. Desde ya es necesario un orden para que la enseñanza pueda llevarse a cabo dentro de un ámbito académico, pero también sería muy útil, que desde el primer eslabón de la cadena educativa, se establezcan formas distintas a la de la enseñanza teórica tradicional.

Es necesaria la integración de la formación teórica con la formación práctica.

Dentro de la carrera de abogacía, coexisten diversas formas de organizar una clase. Por ejemplo, habrá profesores que sigan estrictamente el programa reglamentario, sin quitar ni adicionar información, habrá otros que incluirán temas de actualidad y de interés general, otros llevarán información extra en formato digital, se incluirán en la clase trabajos prácticos que requieran la participación del alumno, y se puede implementar el método de casos³, entre otras varias opciones. El método de casos es una opción muy recurrida, sobre todo en materias estrictamente jurídicas⁴, pero no es la única, y ningún extremo es beneficioso para el aprendizaje. Tanto la utilización exclusiva del método de casos, como de la clase magistral, dejará espacios sin cubrir⁵. Una fusión entre estos dos métodos puede ser positiva. Es necesaria la participación del estudiante en la clase y así estimular su capacidad de indagar, razonar, cuestionar y pensar. La inclusión de la tecnología de información y comunicación⁶, redes sociales, noticias periodísticas, casos reales y la experiencia directa del alumno, son enfoques novedosos, que ayudarán a construir el proceso del aprendizaje. A su vez, sin dudar de las ventajas de la utilización de estas herramientas, habría que considerar lo siguiente: puede haber cuestiones que no hagan operativa al cien por ciento el uso de las tecnologías debido a la heterogeneidad de estudiantes que se encuentran en una Universidad pública: 1) por un lado la presencia de diferentes generaciones dentro del aula, 2) y por el otro el acceso a dichas tecnologías. Dentro del primer punto, se podrá observar cierta resistencia por algunos de los estudiantes al uso de "nuevas" tecnologías, que excedan la toma de apunte y el estudio de la respectiva bibliografía, y en el segundo punto, más grave aún, es el acceso a las mismas. Muchos de ellos no poseen una computadora o el servicio de internet en sus hogares, cuestiones que dificultarían la búsqueda de material para concurrir a la clase.

1- Abogada- Egresada de la Facultad JURSOC UNLP- Adscripta Introducción a la Sociología Cát. II; estudiocioma@hotmail.com

2- "El Maestro Ignorante", Jacques Rancière, Ed.Laertes, S.A. de Ediciones, Barcelona 2002, Pág. 12.

3-El método del caso, empleado adecuadamente, es una de las técnicas que favorece el aprendizaje por descubrimiento; aprendizaje que anima al alumno a hacer preguntas y formular sus propias respuestas así como a deducir principios de ejemplos prácticos o experiencias.

4-Selma Wassermann, "El estudio de casos como método de enseñanza" Amorrortu Editores, Buenos Aires 1999.

5-Selma Wassermann, "La enseñanza basada en el método de casos: una pedagogía de aplicación general",

6-Internet, navegación en la web.

II. Enseñanza del Derecho en la materia Introducción a la Sociología

En el presente trabajo, pretendo plantear las inquietudes que me surgen tanto desde la experiencia académica como alumna, y actualmente como adscripta de la materia Introducción a la Sociología la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. En este camino que estoy transitando, de vasto aprendizaje, considero que es de total utilidad el rol dinámico del alumno en la clase, lograr poner de manifiesto la capacidad del mismo e integrarlo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde ya creo que es muy importante desde la primera clase, darles la oportunidad de presentarse, de plantear inquietudes y también de expresar cuáles son sus objetivos del curso al cual están ingresando, y una vez finalizado el mismo, ver si estos objetivos se cumplieron o no, y si superaron sus expectativas.

Dentro de un esquema, en el cual se prioriza la participación dinámica del alumno en la clase, debe configurarse una especie de acuerdo, entre el profesor y los estudiantes, en el cual la premisa sea "enseñanza-aprendizaje" de modo bilateral generándose así un feedback entre ambos. En mi caso, participar en una materia del primer año de ingreso al sistema universitario, implica un doble desafío para el desarrollo de las clases, a saber: 1) establecer las pautas en las cuales se desarrollará el curso y lograr al máximo los objetivos del programa de enseñanza reglamentario y 2) incentivar en el alumno el interés por la carrera que eligió, hacerlo parte del proceso de enseñanza, y empezar a delinear el camino que lo llevará a ser un profesional del Derecho.

En los primeros encuentros de la materia, es importante romper con la tensión que se genera al ingresar al sistema universitario y lograr en los estudiantes las ganas de razonar y cuestionar, y guiarlos hacia un pensamiento crítico. Es de suma importancia el lenguaje a utilizar. Hay que estar a la altura de las circunstancias, entender que un lenguaje estrictamente jurídico o técnico, puede generar aún más tensión en el aprendizaje y puede causar frustración en el alumno.

Este proceso de enseñanza, será a prueba de ensayo y error, y de esta manera, a través de su participación, los alumnos podrán dilucidar sus propias conclusiones acerca de los trabajos realizados y las ventajas y desventajas de las soluciones a las cuales llegaron. "El alumno debe verlo todo por sí mismo, comparar sin cesar y responder siempre a la triple pregunta: ¿Qué ves? ¿Qué piensas? ¿Qué haces?7".

III- Ámbito de aplicación de la Introducción a la Sociología.

La materia Introducción a la Sociología, posee su parte histórica, que debe ser indefectiblemente teórica, pero "la buena teoría, es aquella que no queda aislada de la formación práctica, sino inmersa en ella, para contribuir a esa formación más metodológica y menos formalista que produzca profesionales capaces de un manejo activo del Derecho en un sentido transformador sustentado en valores8". La ventaja de la materia en cuestión es la estrecha relación con la actualidad, y el profesor puede conjugar "teoría-historia- actualidad-práctica," desde un amplio abanico de posibilidades e incentivar la participación activa del alumno. Al abarcar múltiples conceptos relacionados con las transformaciones de la familia o el trabajo, la inmigración, la desigualdad escolar, cultural o de dinero, la sexualidad, la urbanización de las sociedades y la segregación urbana, los procesos de movilidad social, la ciencia y la técnica, la delincuencia, la pobreza y desempleo, entre tantos otros9, existirán tantas opiniones y opciones de trabajos, como partícipes hay en la clase y serán de gran utilidad las ya planteadas nuevas tecnologías, noticias periodísticas, análisis de casos, experiencia directa del alumno, así como los métodos propios, de la Sociología que consisten en observaciones, entrevistas y cuestionarios. Resulta importante destacar que el Derecho no es una variable aislada de la sociedad, ni las normas jurídicas se desenvuelven separadamente de otros tipos de normas (tales como los usos, costumbres, las normas éticas, morales y religiosas)10. Así siguiendo la línea de lograr el pensamiento crítico en el alumno, autonomía en sus decisiones, y la integración del mismo al proceso de aprendizaje, se lograrán resultados de gran valor, para la formación del profesional del derecho, y lo ayudarán en el desempeño de su futura carrera ya sea como representantes de clientes, como jueces o funcionarios auxiliares de un tribunal, como funcionarios de la administración pública, como mediadores, negociadores, árbitros de conflictos; como asesores, consultores e organismos gubernamentales o no gubernamentales, empresas, sindicatos o como docentes e investigadores11.

IV- Conclusión

Teniendo como eje el centenario de la Reforma Universitaria, es un momento clave e histórico para poder romper con los conceptos tradicionales de la enseñanza del Derecho, dejar de lado la clase estrictamente magistral, y lograr una integración sistemática y metodológica de la programación de la clase teórica y práctica. De este modo se logrará un feedback productivo dentro del aula, en donde ambas partes (alumno y profesor), generarán un ámbito de retroalimentación educativa, que los beneficiará en el proceso de "enseñanza- aprendizaje".

9-Bernard Lahire, "En defensa de la sociología" Ed. Siglo Veintiuno, Bs. As. Nov.2016., págs. 65-66.

10-Dr.Gerlero Mario, "Programa de enseñanza, Introducc. a la Sociología., JURSOC UNLP" año 2018.

11-Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho año 5, número 9, 2007, ISSN 1667-4154, págs. 279-296.

La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de La Plata, ya ha comenzado a transitar el camino de reforma, haciendo posible la aplicación de un nuevo plan de estudios, acorde a las necesidades actuales, tanto de la educación universitaria, como del ejercicio de la profesión. La relación entre estas dos cuestiones es estrecha, ya que, el ámbito aúlico es el primer contacto con la realidad jurídica, que luego tendrá su espacio en el ejercicio mismo de la profesión.

V- Bibliografía

Planes de Estudio en la Facultad De ciencias Jurídicas y sociales. Abogacia- Escribania. Camino a lo nuevo., Gráfica Barsa SRL, Junio 2016.

“La enseñanza basada en el método de casos: una pedagogía de aplicación General” Selma Wassermann, El Maestro Ignorante”, Jacques Rancière, Ed. Laertes, S.A. de Ediciones, 2002.

“Corrientes didácticas contemporáneas”, Ed. Paidós, 1996, Cap. 3, págs. 75- 89, Gloria Edelstein.

“En defense de la Sociología”, Bernard Lahire, Ed. Siglo XXI, Bs As. 2016.

V Jornadas de Enseñanza del Derecho: <https://www.youtube.com/watch?v=9wTjqW4nvn8>

VII Jornadas de Enseñanza de Derecho: <https://www.youtube.com/watch?v=mJt4f3iW9Og>

ENTRE LA TEORÍA Y LA EXPERIENCIA: PRÁCTICAS PRE PROFESIONALES SUPERVISADAS EN DERECHO AGRARIO.

Edgardo González ¹, Sofía Hang², Laura Camera³, Carolina Murga⁴, Agustina Sardella⁵, Rodrigo Palleres Balboa⁶

Introducción

En el presente trabajo nos proponemos reflexionar sobre las herramientas metodológicas y las posibilidades de inclusión de prácticas en el dictado de la materia derecho agrario en el marco del nuevo plan de estudios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

En diciembre del año 2013 se aprobó la propuesta de “plan de estudio” para la carrera de Abogacía (Res. 336 del HCD), que luego fue aprobado por el Consejo Superior de la Universidad y que en la actualidad ya se está implementando.

El plan de estudios “se propone con una lógica de articulación en los diferentes bloques que superan una estructura estanca de un currículum pensado solo en términos disciplinares. Los diferentes bloques permiten una visión común al interior de cada uno de estos espacios. Asimismo permiten pensar la integración de los propósitos formativos de cada bloque superando una lógica de fragmentación al concebir el recorrido por los mismos como un itinerario que va incorporando distintas vertientes para la formación” (texto del plan de estudios).

Esta reforma plantea cuatro bloques de formación para la carrera de grado:

- 1- Formación General e Introductoria
- 2- Formación Disciplinar
- 3- Orientación Profesional
- 4- Formación para la Práctica Profesional

En el texto del plan de estudios se afirma que: “La propuesta de aumentar la cantidad y calidad de la formación práctica proviene de una realidad insoslayable en los desarrollos actuales de la Educación Superior acerca de la importancia en el proceso formativo de incluir la experiencia directa como instancia de aprendizaje privilegiada en donde la actividad reúne los diversos saberes (saber, saber hacer y saber ser). Se valora esencialmente el conocimiento que surge de la misma acción y del entrecruzamiento de relaciones personales, reglas y cultura institucional en que se desarrolla la práctica”. Quedando así plasmado el desafío de incluir prácticas en toda la carrera al transformarse en uno de los pilares de la reforma.

En razón de ello, entendemos que la concepción de la planificación y su praxis se enmarca dentro de las teorías cognitivas del aprendizaje, donde se deberán proveer oportunidades para que los estudiantes aprendan de manera activa, descubriendo y formando sus propias concepciones o nociones a través de la actividad constructiva, no sólo desde una concepción individual si no a través de la interacción social. De este modo se llevará a cabo un aprendizaje significativo donde se genera una relación sustancial de la nueva información con los conocimientos previos.

Es importante destacar que se toma como eje el enfoque liberador que propone colaborar con el estudiante para romper con lo tradicional, a transformarse, superarse, liberarse de ideas esquemáticas para construir mejores modelos mentales, con el objeto de adquirir una personalidad racional, autónoma y cooperativa a través del pensamiento crítico.

La articulación teoría/práctica

En este contexto, la inserción en las situaciones concretas de enseñanza, para quienes llevamos adelante la tarea de ser docente, genera una serie de interrogantes, preocupaciones, ansiedades, como también expectativas y nuevos desafíos.

Planificar y analizar la metodología de clase nos lleva a pensar cuál es el vínculo entre nosotros y los estudiantes en relación al campo de conocimientos y/o contenidos a enseñar. Los procesos de enseñanza, articulados con diversas modalidades (exposiciones teóricas, lecturas y análisis de textos, trabajos prácticos, análisis de casos, resolución de problemas, etc.), buscan que los estudiantes aprendan, se apropien del conocimiento.

Así es que podemos retomar varios aportes de distintos especialistas en cuestiones de enseñanza, para aportar a la temática. Glenda Morandi (1997:1) afirma que: “El problema de la relación teoría-práctica en la formación de profesionales se ha convertido en un lugar común en casi todos los diagnósticos acerca de las instituciones de educación superior. Ese problema, sin embargo, no es conceptualizado siempre de la misma manera, sino que se articula en torno a suposiciones y

1- Profesor Titular Cátedra III Derecho Agrario, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: abogadogonzalez@yahoo.com.ar

2-Adscripta Cátedra III Derecho Agrario, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: sofiahang@hotmail.com

3- Jefa de Trabajos Prácticos Cátedra II Derecho Agrario, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: lauracamera@hotmail.com

4-Auxiliar Docente Cátedra II Derecho Agrario, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: caro.murga@gmail.com

5-Adscripta Cátedra III Derecho Agrario, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: agus_sardella@hotmail.com

6-Ayudante Alumno Cátedra III Derecho Agrario, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: rodrigo_palleres@hotmail.com

valoraciones diferentes sobre los aspectos que darían cuenta del mismo”.

Entonces ante la certeza de la importancia de incluir la práctica en la enseñanza estamos obligados a preguntarnos: ¿cómo relacionar la teoría con la práctica en este proceso educativo?, y esto genera algunas reflexiones.

En primer lugar, entendemos que la teoría no dirige la práctica, sino que en cada contexto se produce el conocimiento de cómo se enseña. Hay que tener en cuenta, las particularidades de las dimensiones específicas de los contextos de enseñanza.

Múltiples autores han abordado la temática de cómo los saberes intervienen en el modo de operar del pensamiento práctico. “Términos tales como “saberes en uso” (Malgive 1991); “Teorías en uso” (Schön, 1978); “conocimientos de sentido común” (Berger y Luckmann, 1973), aluden al repertorio de categorías conceptuales y construcciones de sentido socialmente elaboradas y compartidas que intervienen en el modo de hacer” (Andreozzi, 1996, p. 21).

Gloria Edelstein (1995) plantea el “hacer” de las prácticas como una síntesis de diferentes dimensiones: teórica, ideológica, ética, etc., que configuran distintos modos de articular la teoría y la práctica. Las prácticas de enseñanza: se materializan en un conjunto de tareas que hacen los docentes y alumnos, en un espacio y tiempo en instituciones creadas y sostenidas para tales fines. Lo cual implica múltiples dimensiones.

Díaz Barriga (1991:20), refiriéndose a la Didáctica, sostiene que “desde sus inicios aparece marcada con el signo de lo técnico frente a lo teórico. De ahí la importancia de reconocer la necesaria articulación teoría-técnica. Cada una es expresión de la otra. Tal es la necesidad de construir una didáctica en un reclamo de tal articulación”.

Este recorrido nos permite pensar la dimensión de la práctica, no solo como ámbito de aplicación de la teoría, o “como ejemplo de la misma”, sino como espacio de producción del conocimiento. Posibilita entender el espacio de la Docencia Universitaria y de la Extensión, no solo como ámbitos de aplicación de los conocimientos surgidos en la Investigación, sino como un espacio específico de producción de conocimientos y de formación de los estudiantes.

Por ello coincidimos plenamente con lo sostenido por Gvirtz y Palamidessi (1998:196) “Aquí reside uno de los principales retos que enfrentan los docentes: convertir los contenidos en actividades que constituyan verdaderas experiencias de aprendizaje”.

Prácticas Pre Profesionales Supervisadas en la formación de abogados/as

En la formación de abogados/as la práctica es esencial para que los futuros profesionales adquieran las herramientas necesarias para desenvolverse adecuadamente y sentido crítico. La complejidad de la realidad hace necesaria esta formación, en conjunto con los conocimientos teóricos del derecho.

“La formación práctica da lugar a un dominio creciente, tematizado, consciente, reflexivo y autónomo del sujeto que transita dicha experiencia” se sostiene desde el texto del nuevo plan de estudios.

Se establece, además, que la Formación Práctica en situaciones reales (Prácticas Pre-profesionales Supervisadas) se puede desarrollar en distintos ámbitos, entre ellas los Proyectos de Extensión.

Nuestra Facultad cuenta con diversos espacios de Extensión que se erigen en distintos formatos de acción como Consultorios Jurídicos y Clínicas Jurídicas y cada espacio se diversifica por temáticas específicas.

El Centro de Atención Jurídica Gratuita para Productores Agropecuarios Familiares, espacio en el cual participamos, depende de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y además cuenta con el aval de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales y del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), a través del Instituto de Investigación y Desarrollo Tecnológico para la Agricultura Familiar de la Región Pampeana (IPAF Región Pampeana). Desde el año 2017 cuenta, además, con un proyecto de extensión, que amplía su margen de trabajo interdisciplinario hacia otras facultades de la Universidad como Ciencias Veterinarias, Trabajo Social, Bellas Artes, Humanidades y Ciencias de la Educación, entre otras y organismos estatales vinculados al trabajo específico de nuestra materia.

El Centro de Atención Jurídica Gratuita atiende consultas particulares semanalmente y además desarrolla talleres en territorio para abarcar problemáticas colectivas, generalmente en conjunto con las organizaciones del sector. Esta dinámica entre lo individual y lo colectivo permite compartir conocimientos y saberes con productores y productoras destinatarias del proyecto de extensión.

Este escenario sumado al trabajo interdisciplinario permite que los estudiantes que forman parte puedan vincular los conocimientos teóricos aprehendidos en su formación de grado con saberes de otras disciplinas, pensar estrategias de resolución de conflictos que no impliquen necesariamente su judicialización y repensar de forma crítica la teoría.

En razón de ello, entendemos que el Centro de Atención Jurídica Gratuita para Productores Agropecuarios Familiares, resulta idóneo para que los estudiantes puedan cumplir con las horas prácticas exigidas por el nuevo plan de estudios.

Prácticas en la asignatura derecho agrario

En el año 2017, comenzamos a vincular la asignatura derecho agrario con el Centro de Atención Jurídica Gratuita, por lo que se realizaron actividades que contemplaron la práctica tanto en la atención y resolución de casos como en el territorio, realizando visitas a quintas de producción familiar del Cordón Hortícola Platense.

La primera actividad llevada a cabo en este marco consistió en invitar al Centro de Atención Jurídica Gratuita a estudiantes en

grupos de dos o tres personas para que participen los días de atención y sean parte de las entrevistas que se realizan a los productores a raíz de sus consultas. Además, de ello luego debían idear soluciones a casos reales como trabajo práctico y presentarlo en la clase a todos sus compañeros de comisión.

Luego implementamos la visita a la quinta de un productor familiar de la zona, con la finalidad de introducir y visibilizar la esencia del derecho agrario, que es la producción de alimentos de manera directa, a fin de que los contenidos teóricos que se desarrollen tengan un marco de realidad y de cercanía, ya que muchos de los estudiantes no habían tenido experiencias en el transcurso de la carrera de este estilo.

Sumado a ello se propuso la realización de un trabajo final que involucre los conocimientos teóricos y prácticos desarrollados durante la cursada junto con una reflexión personal de los estudiantes.

Estas actividades se llevaron adelante con la participación de más de 50 estudiantes entre ambas actividades.

De estas acciones hemos obtenido una devolución positiva de los estudiantes por el intento de llevar al aula cuestiones teóricas-prácticas y de la actualidad, que permiten y promueven debates y reflexión crítica en el grupo.

Por ello, podemos sostener que estas acciones hacen que el aprendizaje significativo se realice de manera plena, involucrando al estudiante con el objeto y los sujetos del derecho agrario.

El nuevo plan de estudios, derecho agrario y la continuidad de las prácticas

Con la implementación del nuevo plan de estudios la asignatura derecho agrario, será trimestral y contará con una carga horaria de 64 horas dividida en 6 horas semanales. Es una materia de cuarto año de la carrera y su correlativa es Derecho Administrativo I.

Las prácticas Pre Profesionales Supervisadas tendrán una carga horaria total de 172 horas que se distribuirán en 6 horas semanales, con el objetivo central de integrar la teoría y la práctica.

Teniendo en cuenta estas características y la experiencia previa es que entendemos que el Centro de Atención Jurídica Gratuita para Productores Agropecuarios Familiares cumple con los requisitos necesarios para que los estudiantes de la carrera de abogacía cursen las prácticas Pre Profesionales Supervisadas.

Es así que nuestra propuesta consiste en que los estudiantes que se encuentren cursando la asignatura Derecho Agrario puedan articular con prácticas en el Centro de Atención Jurídica Gratuita, para de este modo acompañar el aprendizaje de la cursada por promoción con los aportes que la experiencia en la práctica puede brindarles para obtener una visión global, crítica y reflexiva del derecho agrario, su aplicación y sus implicancias en los sujetos (productores agropecuarios).

Todo lo reflexionado con anterioridad, nos permite entender la necesidad de crear propuestas en este sentido, pero a su vez nos genera el desafío de continuar pensando y diseñando la metodología, la implementación y forma de abordaje de la inclusión de prácticas para que los estudiantes ingresen al mundo profesional con más y mejores herramientas.

Bibliografía

- Camera, L.; González, E.; Hang, S.; Murga, C.; Palleres Balboa, R.; Pianzola, A.; Sardella, A. y Vero, L. (2016). "El Centro Jurídico Como Espacio de formación multidireccional y acrobática". Disponible en: <http://enseñanzaderecho.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/practica/camera-laura-gonzalez-edgardo-murga-carolina>
- Camera, L.; Cano, M.; González, E.; Hang, S.; Loinaz, N.; Palleres, R.; Sardella, A. "La Experiencia del Centro Jurídico: una experiencia en permanente construcción". (2016) 1eras Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación.
- Díaz Barriga, A. (1991) Currículum y evaluación escolar. REI/IDEAS/Aiqué. Buenos Aires, Argentina.
- Edelstein, G. (2004) "Problematizar el que y el cómo en la relación con el conocimiento. Un desafío prioritario en la formación de docentes", en Publicación de Conferencias y Paneles. Del 2do. Congreso Internacional de Educación. UN Litoral. "La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo". Santa Fe, Argentina.
- González, M.; Cardinaux N. (2010). "Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender derecho en la UNLP". EDULP. ISBN 978-950-34-0635-9. La Plata, Argentina.
- Morandi, G. (1997) La relación teoría-práctica en la formación de profesionales: problemas y perspectivas. Ponencia presentada en las 2º Jornadas de Actualización en Odontología. Facultad de Odontología de la UNLP. La Plata, Argentina.
- Plan de estudios reformado. Disponible en http://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/academica/reforma_plan/plan_estudios_abogacia.pdf
- Planes de estudio en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales: Abogacía-Escribanía. Camino a lo nuevo. (2016). Argentina. Disponible en: http://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/academica/reforma_plan/planes_estudio_abogacia_escribania.pdf
- Schön D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Cap. 1 y 2. Paidós, Buenos Aires.
- Tommasino, H. (2009) "Las prácticas integrales en la Universidad", en Anales del Tercer Congreso Nacional de Extensión Universitaria, UNL, Santa F

MÉTODOS DE ENSEÑANZA DEL DERECHO. ENSAYO Y EXPERIENCIA EDUCATIVA.

Valeria Moreno 1

El sistema de enseñanza del derecho tradicional. Los métodos vetustos e insuficientes en la propuesta docente.

En la gran mayoría de las facultades de derecho argentinas el sistema de enseñanza y aprendizaje ha sido uno, el mismo para todos: una enseñanza basada en lecciones magistrales con escasa aplicación de práctica. Salvo en aquellas materias destinadas al estudio del procedimiento judicial, el resto de materias sobre el llamado “derecho de fondo” (civiles, penales, comerciales, administrativas, etc.) se han basado en una estructura de esquemas teóricos que fueron pasando de generación en generación.

Conforme nuestra sociedad avanza, la Universidad da muestras del profundo cambio que se experimenta y la necesidad de implementar métodos alternativos para la enseñanza del derecho que ayuden a solucionar las “incorrectas configuraciones didácticas”, esto es, los métodos y estrategias erróneas en el proceso de enseñanza universitaria.

El Dr. Luis Moisset de Españés, jurista de excelencia y de reconocido aporte a las Ciencias Jurídicas, explica en sus “Reflexiones” que debemos tener cuidado con aplicar métodos y reglas absolutos: “Tomamos un camino y nos parece que con él obtenemos resultados correctos, adecuados, y después en cada oportunidad que debemos enfrentar el problema, seguimos el mismo camino. A veces uno de los fracasos de la enseñanza es el ajustarnos demasiado rígidamente a un método pedagógico y creer que con eso agotamos todo”. El profesor agrega en otro párrafo de su trabajo “El método es necesario pero es indispensable tener en cuenta que en cada oportunidad en que nos encontramos con un grupo humano hay que forjar un método, porque como no hay dos grupos humanos iguales no tendremos que seguir dos caminos iguales. Con cada grupo humano deberemos seguir el camino que resulte mas adecuado para transmitirle los conocimientos y para estimular su curiosidad. Cada uno de nosotros como “enseñantes” deberemos esforzarnos en un aspecto o en otro para estimular el grupo, para motivarlo y hacerlo progresar”².

Las investigaciones realizadas en el campo de las Ciencias de la Educación que nos ayudan a optimizar los métodos de enseñanza en la Universidad.

Desde las Ciencias de la Educación se han planteado los problemas que presenta la “agenda clásica de la didáctica” y la necesidad de generar una propuesta didáctica superadora del enfoque clásico³. Las investigaciones de los especialistas en educación superior, se han orientado hacia una “agenda nueva de la didáctica” con la finalidad de buscar los presupuestos de la buena enseñanza, teorizarlos y hacerlos llegar al docente universitario.

A través de la observación y análisis de las clases en las Universidades, los estudiosos de los métodos de enseñanza han podido reconocer “configuraciones didácticas”, es decir, la manera particular que despliega cada docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Así, han logrado reconocer los modos en los que el docente aborda los temas, cómo trata los contenidos, su particular recorte, los procesos reflexivos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje y los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales.

Estas configuraciones son diferenciadas de las llamadas “configuraciones no didácticas”, que implican sólo la exposición que realiza el docente de ideas o temas sin tomar en cuenta el proceso de aprender del alumno.

Existen también las “configuraciones deficientes”, es decir, aquellas formas de enseñanza que se caracterizan por una mala comprensión del alumno de los contenidos. Hay ejemplos múltiples de formas de enseñanza incorrecta que podemos identificar en el ámbito de la docencia universitaria:

- Un ejemplo es el caso del docente que alude a la complejidad del tema ante una pregunta del alumno, y no brinda una respuesta satisfactoria.
- Otro ejemplo de enseñanza deficiente se da en la insistencia docente de utilizar una clasificación que ha quedado desactualizada, sólo con el pretexto de que existen muchos trabajos estadísticos basados en ella.
- Otra dificultad aparece cuando se observa la imposibilidad del docente de reconstruir su discurso en la clase, frente a un señalamiento o conclusión errónea del alumno.

1- Profesora Adjunta Derecho Privado II en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Profesor en la Facultad de Derecho de U.C.A. Email: valeriamoreno2@yahoo.com.ar

2-Moisset de Españés Luis, “Reflexiones sobre investigación y enseñanza”, trabajo realizado para la sección doctrina de la Academia Nacional de Derecho de Córdoba, p. 1, publicado en acaderc.org.ar/doctrina/enseñanzadelderecho.

3-Litwin Edith, “Las configuraciones didácticas”, Paidós educador, Buenos Aires, 1997, p. 14 y 15.

- Una clara dificultad aparece también al analizar las preguntas que los alumnos formulan en la clase. Nos encontramos con algunas notas de interés: la mayoría de las intervenciones de los alumnos son para demandar más información. En algunos casos, las preguntas interfieren en el discurso del profesor que, al no negociar la estructura de la clase, cierra el espacio de participación⁴.

Estos comportamientos docentes generan problemas en la comprensión de los alumnos y dificultan el proceso de enseñanza.

Parece que las buenas preguntas, las que apelan a relaciones o a argumentaciones, aparecen cuando el docente deja de pautar la estructura de participación y permite al alumno expresarse libremente. La pregunta rompe en estos casos la estructura de la clase elaborada por el docente. En muchos de estos casos se puede observar cómo los otros alumnos escuchan con atención esas respuestas y aumenta el nivel de participación.

Como vemos, son variadas las dificultades que se presentan en los métodos que aplica el docente universitario tradicional.

La teorización que realizan los especialistas en Ciencias de la Educación resultan sumamente útiles al docente del derecho. En la investigación didáctica de la metodología docente, el investigador teoriza acerca de las prácticas de enseñanza; y estos estudios permiten al docente redimensionar las técnicas que emplea en el aula. Investigador y docente promueven un proceso colaborador de implicancias mutuas.

El método y las técnicas de enseñanza. La introducción de instrumentos tecnológicos novedosos.

Es necesario en principio diferenciar el método de la técnica. El método se refiere a los principios generales y directivos que se presentan como válidos en relación con la obtención de determinados fines. Las técnicas son los medios o procedimientos adaptados a determinados momentos del enseñar, constituyen las estrategias metodológicas y se refieren a tiempos, espacios, modos y materiales.

A lo largo del tiempo diferentes funciones le fueron asignadas a las técnicas o los medios. Las láminas que recreaban las clases, los audios, los videos y finalmente, los programas de computación, se emplearon según las posibilidades de cada institución educativa con relación a su infraestructura, intereses docentes o las ofertas en capacitación.

La introducción de elementos tecnológicos en la enseñanza se rodeó de un halo que garantizaba un enfoque “moderno” para el tratamiento del contenido. Una propuesta clásica en la “función motivadora” de utilizar medios con un enfoque actualizado. El valor de la “motivación” para motorizar o facilitar el aprendizaje ha sido una de las preocupaciones de la agenda clásica de la didáctica. Esto se relaciona con el problema que planteaba la didáctica tradicional, que ha señalado como crucial y explicativo de muchos fracasos escolares, el aburrimiento y las prácticas rutinarias. ¿Para qué enseñamos esto? Revela la necesidad de encontrarle significación y sentido a la enseñanza.

Desde esta perspectiva, la utilización de un medio novedoso corta la rutina de la clase y da cuenta de un docente preocupado por generar propuestas atractivas. Observamos que una primera introducción a la práctica de enseñanza de un programa de informática (como puede ser el Power Point o un video, por ejemplo) puede resultar interesante a los alumnos y captar su atención durante la clase. Sin embargo, los estudios dan cuenta de que la reiteración de estas propuestas generan pérdida de interés cuando se basan solamente en la novedad y se repiten con frecuencia.

El punto es recuperar el sentido pedagógico de estos instrumentos. Los medios novedosos y modernos, en el mejor de los casos, pueden resolver momentáneamente el interés en aprender y combatir el aburrimiento. Pero transcurrido el tiempo, el efecto “novedoso” desaparece y el alumnado comienza a perder interés en ello. Por ello se insiste en poner atención a la función y el resultado pedagógico de estas prácticas, más allá de su atractivo inicial.

En otros casos, se utiliza la tecnología con la creencia que soluciona problemas en la enseñanza. Se crea tecnología para la enseñanza y se le asigna al docente un papel de “facilitador” (poner el material a disposición del alumno). La tecnología tiene así un papel positivo.

Sin embargo, no debemos creer que la tecnología por sí soluciona el aprendizaje; sino que es el docente quien debe asumir la tarea de elaborar y llevar adelante la propuesta de la enseñanza.

En el caso del docente, planear una actividad implica generar un proceso reflexivo y de construcción del conocimiento que incluye el mismo desafío que el que se le planteará al alumno. Sólo en la medida que el docente haga suya la propuesta, que rechace la linealidad de los desarrollos teóricos y admita el conflicto cognitivo y la superación de contradicciones, podrá plantearle al alumno una propuesta semejante. En la decisión metodológica del docente, la práctica no constituye solamente la propuesta inicial que deviene en teoría y luego en práctica, sino que se libera de los esquemas teóricos-prácticos para establecer una relación dialéctica que permita la construcción de conocimiento.

4- Litwin Edith, obra citada, Paidós, p. 108

Los métodos alternativos en el proceso de enseñanza: el método del caso. ¿Puede ser utilizado como herramienta única y exclusiva?

Una de las alternativas planteadas en la actualidad para involucrar al alumno en la práctica de la abogacía, es el “Método del caso”⁵. Hay Universidades privadas en Argentina que basan su enseñanza del derecho en este método, con especial énfasis en el nivel de posgrado, en la convicción de que se arriba a resultados óptimos en la formación de los profesionales.

Analizaremos esta herramienta de práctica jurídica, su conveniencia y posibles obstáculos, en nuestra opinión, en la aplicación a la formación jurídica en Argentina.

1. El método del caso:

También denominado “análisis o estudio de casos”, tuvo su origen en la Universidad de Harvard, E.E.U.U., con el fin de que los estudiantes de Derecho en el aprendizaje de las leyes, se enfrentaran a situaciones reales y tuvieran que tomar decisiones, valorar actuaciones, emitir juicios fundamentados, etc.

El método aplicado en E.E.U.U. hasta fines de siglo XIX había sido heredado de Gran Bretaña, con clases magistrales, en las que los profesores dedicaban sus horas a exposiciones grandilocuentes, a través de las cuales intentaban transmitir a los alumnos todos sus conocimientos. No obstante, pronto se comprobó que había un propósito tras esas conferencias o clases magistrales: el profesor trataba de enseñar Derecho Judicial. Sus clases se nutrían de las sentencias pronunciadas y de las doctrinas jurisprudenciales sentadas sobre ellas⁶.

Fue Christopher Columbus Langdell, jurista y decano de la Escuela de Derecho de Harvard, el que consideró que algo debía cambiar en el modelo de enseñanza que aplicaba su país. Con el paso de los años el Método del caso fué extendiéndose a otros contextos, estudios, y se convirtió en una estrategia eficaz para que los estudiantes adquieran aprendizajes y desarrollen habilidades debido al protagonismo que tienen en la resolución de casos.

Este método es una técnica de “aprendizaje activo”, centrado en la investigación del estudiante sobre un problema real y específico que ayuda al alumno a adquirir base para un estudio inductivo. Parte de la definición de un caso concreto para que el alumno sea capaz de comprender, de conocer y de analizar todo el contexto y las variables que intervienen en dicho caso. Hay participación activa, cooperativa y un diálogo democrático de los estudiantes sobre una situación real. El diálogo entre los alumnos es fundamental, pues es la base imprescindible para llegar a la toma de decisiones conjuntas⁷.

La aplicación de esta técnica de aprendizaje persigue como objetivos:

- formar profesionales capaces de encontrar solución personal a cada problema y adaptada al contexto social, humano y jurídico dado.

- Trabajar desde un enfoque profesional los problemas de un dominio determinado. El enfoque profesional parte de un problema real, con elementos contradictorios, tal como se dan en la realidad. Por ello exige una descripción profesional bien fundada desde lo teórico, comparar la situación real concreta con el modelo teórico, identificar las peculiaridades del caso, proponer estrategias de solución del caso, aplicar y evaluar los resultados obtenidos.

- Crear contextos de aprendizaje que faciliten la construcción del conocimiento y favorezcan la verbalización, la explicitación, la reelaboración de ideas y conocimientos.

Se puede observar que esta técnica del Método del caso, pone énfasis más en el proceso que siguen los estudiantes para encontrar una solución, que en el resultado final.

Se fomenta tanto el trabajo individual como de grupo. Favorece que los alumnos trabajen individualmente, y con posterioridad, que contrasten sus reflexiones con sus compañeros, desarrollando un compromiso y un aprendizaje significativo. Exige a los estudiantes estructurar el problema y trabajar para hallar la solución.

La utilización de este método requiere una mayor inversión de esfuerzo y dedicación por parte del docente que otros métodos de enseñanza y aprendizaje más tradicionales. Tiene la ventaja que el alumno es el verdadero protagonista de su aprendizaje.

2. Crítica a la aplicación pura del “Método del caso” como única alternativa de aprendizaje en las Facultades de Derecho en Argentina:

El método del caso es sin dudas una herramienta muy valiosa en el aprendizaje del derecho. Tal como se planteó en sus orígenes ha sido aplicado en universidades de diferentes países, más allá de los que tienen tradición anglosajona.

Pero intentamos plantear cual sería el efecto de su aplicación pura en las universidades argentinas. Adelanto nuestra opinión de la inconveniencia de su aplicación como método exclusivo de enseñanza del derecho.

Tengamos en cuenta que nuestro sistema jurídico tiene su base en el estudio de Derecho Positivo, de normas legales

5- Toller Fernando, “Enseñar y Aprender derecho con el Método del caso” fundamentos y modos de implementación, Marcial Pons, Buenos Aires, 2016.

6-Castaños Castro, Paula, “El Método del caso aplicado a las Ciencias Jurídicas”, publicado en la Universidad de Málaga, España, sitio web “riuma.uma.es”

7-Servicio de Innovación educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM), “El Método del caso” guías rápidas sobre nuevas tecnologías. Publicado por la U.P.M, Madrid, 2008, p. 4 y ss.

plasmadas en Códigos y leyes particulares. No tenemos un derecho de tipo Judicial, donde la base es la jurisprudencia. Los alumnos de las Facultades de Derecho en Argentina, deben conocer ante todo el Derecho Positivo, la doctrina elaborada por los juristas destacados y desde ya, también la jurisprudencia de nuestros Jueces y Tribunales sobre los casos concretos que resuelven. Consideramos conveniente que las clases no se limiten sólo al análisis y método del caso, sino que la enseñanza se complete con otras herramientas valiosas en el camino del conocimiento tales como: las tutorías en el proceso de aprendizaje, el acercamiento de los alumnos a los expedientes judiciales, el aula judicial, los simulacros de juicios, talleres de oratoria, entre otros.

Una variante del método del caso: el aprendizaje basado en problemas.

Es un método con algunas similitudes con el método de casos que hemos analizado anteriormente. En el “aprendizaje basado en problemas” puede tratarse del análisis de un caso real, o bien, de un problema ficticio. Un caso ideado muchas veces en base a una situación real y concreta.

Hay una intervención básicamente grupal, con una fase de trabajo individual. No existe una única solución correcta.

A diferencia del método del caso donde el alumno cuenta con toda la información necesaria del caso real, en el “aprendizaje basado en problemas” el alumno generalmente debe ampliar la información. Es importante la presencia y orientación de un docente tutor designado a tal fin para ayudar a la búsqueda de la solución del caso; cada grupo cuenta con un tutor.

Se ha dicho que esta técnica suele aplicarse fuera del aula, aunque no vemos inconvenientes para que se trabaje dentro de ella y en horario lectivo.

¿Qué ocurre cuando se presenta al alumno un caso sobre el que debe generar propuestas y tomar decisiones? Este trabajo se realiza en diferentes fases:

- Leer, estudiar y comprender el caso en el contexto en el que se ubica;
 - Identificar si la información es suficiente o haría falta más para conocer en profundidad el caso;
 - Detectar y describir los puntos fuertes y débiles de la situación, analizar los roles que aparecen, la relación entre los protagonistas, los fundamentos teóricos e ideológicos;
 - detallar los problemas en un orden de cierta jerarquía, por su importancia o urgencia de tratamiento;
 - estudiar los pros y los contras de cada alternativa de acción propuesta;
 - reflexionar sobre los temas teóricos que plantea el caso.
- En un primer momento, el alumno lleva a cabo un estudio y análisis individual, luego se pone en común en pequeños grupos, llegando al plan de actuación conjunta de todos los alumnos.

Una experiencia educativa concreta

Expondré aquí una experiencia de la que he participado, en la que se implementó el método del caso en forma práctica como un complemento de otras metodologías de clase, dando óptimos resultados en la enseñanza universitaria del derecho.

Aclaro que no fue utilizado como herramienta única; los alumnos previamente habían recibido clases expositivas complementadas con sistemas audiovisuales y jurisprudencia.

A fines del año pasado tuve oportunidad de organizar en la Facultad de Derecho (U.C.A.) de la ciudad de Buenos Aires, junto a otros docentes de Derecho privado II, un encuentro de alumnos cursantes de la materia, pertenecientes a la Universidad organizadora y a otras universidades nacionales y extranjeras (Univ. De Buenos Aires – U.B.A -, Univ. De Lomas de Zamora, Univ. Austral, Univ. de la república de Uruguay, Univ. De Perú). La finalidad de la experiencia fue introducir a los alumnos universitarios en la práctica del derecho y fomentar el aprendizaje a través de la reflexión crítica, individual y grupal, y la búsqueda de respuestas jurídicas a los casos planteados desde las distintas perspectivas.

Con anterioridad al encuentro, los alumnos de la Cátedra de Derecho Privado II de cada universidad, organizados en grupos, eligieron cada uno de ellos un caso real relativo al Derecho de Daños y su vinculación con la función preventiva. Es base a ello, cada grupo ideó casos ficticios al que le dieron un contorno fáctico y jurídico. La intervención fue inicialmente individual, de manera que cada alumno tuvo la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos. Expusieron los hechos y sobre ellos, un cuestionario que apuntaba a obtener resultados en el campo del Derecho de Daños: se planteó qué teoría era aplicable a la luz de la relación de causalidad, si había responsabilidad colectiva o individual, si existía en el caso un deber de prevención, si eran aplicables las normas del derecho del consumidor, si existían factores eximentes de responsabilidad, etc. Es decir, todas cuestiones que ponían al estudiante en el trabajo de aplicar los conocimientos de la materia en muchos de sus aspectos.

Llegó el momento de reunir los grupos, tanto los internos de la Universidad, como los pertenecientes a las restantes universidades (en la materia Privado II) participantes de la experiencia. Se formaron grupos de alumnos de cada universidad en torno a dos de los casos, en un aula. En cada aula coordinaban la actividad al menos dos docentes participantes del proyecto.

Se inició la Jornada con la exposición de los hechos, y se abrió el debate sobre cada interrogante. Cada alumno de cada grupo tuvo oportunidad de formular su reflexión y a la vez, interactuar con los restantes alumnos, con sus diferentes puntos de vistas.

El docente ofició de guía y coordinador para mantener el cauce del debate, pero permitiendo la participación, interrogantes y posturas críticas. Finalmente, cada grupo tuvo un tiempo de debate interno y emitió las conclusiones por decisión mayoritaria. Las conclusiones fueron compartidas al resto de los alumnos al final de la Jornada, pudiendo observarse interesantes, fundadas y disímiles propuestas de resolución de cada caso.

Esta experiencia resultó sumamente fructífera, los alumnos adquirieron sendos conocimientos y fundamentalmente, se vieron fuertemente motivados, lo que facilitó el proceso de aprendizaje. Realizaron su tarea en forma individual y luego grupal, aprendiendo además a interactuar, debatir, reflexionar y enriquecer sus conocimientos con los fundamentos y puntos de vista de sus los otros alumnos.

Conclusiones

De lo expuesto en este trabajo, extraigo las siguientes conclusiones:

1. La crisis del sistema tradicional de clases magistrales y teóricas, nos brinda la oportunidad de acercarnos al conocimiento de las múltiples herramientas que tenemos a disposición: los medios tecnológicos, el método del caso, el análisis de jurisprudencia, los simulacros de juicios, el contacto con los expedientes judiciales, el aula judicial, la oratoria, el cine como herramienta didáctica complementaria, etc.
2. La necesidad de no ajustarnos a métodos lineales y rígidos, sino de estar en la búsqueda permanente de métodos y estrategias que nos permitan optimizar el proceso de enseñanza adaptándonos a las necesidades que nos plantean los diferentes grupos de alumnos, las transformaciones sociales y los cambios tecnológicos a los que no podemos permanecer ajenos.
3. La inconveniencia de ajustarnos a un método determinado y único, ya que por sí solo no garantiza una mejor formación del profesional del derecho.
4. El aporte valioso de los especialistas en Ciencias de la educación que nos permiten - como docentes de las Ciencias jurídicas - tomar conocimiento de las nuevas propuestas didácticas y redimensionar las propias estrategias de enseñanza.
5. Todo lo expuesto exige un mayor compromiso docente en el camino hacia una óptima configuración didáctica en el campo de la enseñanza del derecho.

LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD: UNA EXPERIENCIA DE TALLERES DE ESTUDIO EN LAS ASIGNATURAS EN LA CARRERA DE ABOGACÍA DEL DEPARTAMENTO DE DERECHO Y CIENCIA POLÍTICA EN UNLAM

Stimoli, Carolina A.¹ Mg. Marín, Laura I.²

Resumen

Este trabajo tiene como propósito describir una experiencia de tutoría pedagógica referida a la constitución de Talleres de Estudio en las Asignaturas dentro del Programa de Tutoría de Orientación al Estudiante que lleva a cabo el Departamento de Derecho y Ciencia Política en UNLAM. En este marco la propuesta tiende a fomentar el desenvolvimiento autónomo de los estudiantes en sus tareas con los textos mediante el asesoramiento especializado. En primer lugar, se recorre el marco conceptual que orienta la intervención formativa destinada al seguimiento académico de los estudiantes destacando la acción tutorial. En segundo lugar, se expone la centralidad del concepto de “alfabetización académica” entendida como oportunidad de inclusión y participación en las comunidades disciplinares y de “el oficio de estudiante” entendido como el proceso de adaptación a las reglas de la nueva organización de la educación superior.

Seguidamente, se realiza la descripción del espacio del Taller de Estudio en las Asignaturas como unidad de intervención en relación a las prácticas y sistematización de la actividad tendiente a concretar el asesoramiento de los estudiantes. Por último y a modo de cierre, se explicitan reflexiones acerca de la necesidad de introducir actuaciones personalizadas destinadas a mejorar los procesos de adaptación a los estudios superiores.

Palabras clave:

Tutoría pedagógica- talleres de estudio- alfabetización académica- oficio de estudiante.

Introducción

Desde hace algunos años el interés por la tutoría universitaria es creciente. Las instituciones están reforzando las acciones dirigidas a mejorar los procesos de acceso y adaptación de los estudiantes al ámbito de la educación superior. Es así como se destacan algunas características básicas de la tarea en un planteamiento de mejora de la calidad desde la perspectiva de la población universitaria.

La tutoría es un sistema de atención al estudiante que se ocupa de la orientación e información de manera personalizada a fin de facilitar la adaptación universitaria, mejorar el rendimiento académico, orientar en las elecciones curricular y profesional. (Rodríguez Espinar, 2004)

En principio se encuentra dirigida a favorecer el desarrollo integral en sus dimensiones intelectual, social, afectiva e individual. Por otra parte contribuye a personalizar la educación superior acompañando en la planificación y desarrollo del itinerario de formación sobre una población de estudiantes heterogénea. La tutoría canaliza la vinculación del alumnado con diferentes servicios de atención tanto de carácter administrativo como organizativo y docente garantizando el acceso a los recursos curriculares y extracurriculares que la institución dispone para su alcance. En el logro de la vinculación con los distintos espacios de la organización se promueve la adaptación estimulando la participación en todos los niveles.

En cuanto al proceso de inserción y permanencia en la vida universitaria, la acción tutorial analiza las condiciones de integración de los nuevos estudiantes a la universidad y la afiliación intelectual e institucional a la nueva organización de educación superior. Considera al estudio un “oficio” que se adquiere mediante el aprendizaje de las reglas de su nuevo universo. (Coulon, 2005)

En cuanto a la mejora en el rendimiento académico, señala el concepto de alfabetización académica como el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar de la cultura discursiva de las disciplinas así como de la producción y análisis de textos requeridos para estudiar en la universidad. (Carlino, 2005)

La propuesta departamental no sólo comprende estrategias docentes sino la disposición de compartir con los estudiantes la cultura académica que se ha adquirido como miembros de comunidades disciplinares. Esta tarea inclusiva contempla el desafío de la inserción a una comunidad ajena proponiendo recorridos de aprendizaje para la incorporación paulatina.

Los estudios corroboran que el inicio de la educación superior es un tramo que acarrea dificultades a considerar pero también lo es el tramo intermedio de la trayectoria estudiantil debido a la toma de decisiones con respecto al itinerario curricular. Es así

1- Dra. Stimoli, Carolina. Secretaria Académica del Departamento de Derecho y Cs. Política. UNLAM. E-mail: cstimoli@unlam.edu.ar

2-Mg. Marín, Laura. Coordinadora del Programa de Tutoría de O. al E. Departamento de Derecho y Cs. Política. UNLAM. E-mail: lmartin@unlam.edu.ar

como se subrayan tanto los desafíos planteados por el tipo de población como las responsabilidades institucionales en la temática. El acompañamiento de la experiencia del estudiante es fundamental y no sólo en los primeros años sino además a lo largo de su trayectoria académica dado el enfoque de “educación para la carrera” que entiende la orientación como un proceso integral atento a todos los ámbitos y momentos del estudio universitario (Gairín, J. 2004)

Marco conceptual

Es importante destacar la centralidad de dos conceptos en la consideración de la apertura de los Talleres en las asignaturas. En el señalamiento de la alfabetización primaria como proceso continuo es oportuno mencionar que se viene desarrollando en el entorno anglosajón y desde hace más de una década, el concepto de alfabetización académica. El mismo, señala “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” Carlino (2005:14).

Designa también el proceso por el cual se logra la inclusión a una comunidad científica en virtud de haberse apropiado de sus formas de pensamiento. La noción incluye dos sentidos según la autora, uno sincrónico en relación a las prácticas y representaciones características de una determinada comunidad y otro diacrónico en relación al modo mediante el cual se logra ingresar a ella. Es así como no se habla de alfabetización en el sentido de las primeras letras sino de las oportunidades de incluirse y participar en comunidades que usan el lenguaje escrito con determinados propósitos como los de la universidad.

Para el caso de la educación superior entonces, el concepto de alfabetización académica ha sido considerado como una manera de comprender el fenómeno de adquisición de una cultura disciplinaria específica en términos de internalización de submundos según Berger y Lukmann (2008) o de participación en una comunidad discursiva particular. Es así como se llama la atención sobre procesos de socialización secundaria que contribuirían a la inclusión en el mundo científico disciplinar caracterizado por vocabularios específicos, campos semánticos, interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional (Berger y Lukmann, 2008)

El sentido común hace que la empresa de los estudios superiores se convierta en una verdadera inversión para el futuro por venir, gestionando con autonomía la formación profesional.

La primera tarea que un estudiante debe cumplir cuando llega a la universidad es la de aprender el oficio de estudiante o “le métier d' étudiant” según la frase que acuña Alain Coulon (2005:1). En el caso, el “métier” se define como una ocupación más que como una actividad profesional que implica un estado provisional. Sin duda, no se es un estudiante naturalmente sólo por inscribirse en la universidad. Ser estudiante requiere de una serie de aprendizajes, conocimientos y prácticas. Aprender el oficio de estudiar significa pasar del estatus de alumno al estatus de estudiante mediante un proceso de afiliación entendido como la adquisición de un estatus social nuevo. Precisamente la adecuación a las exigencias universitarias en términos de contenidos intelectuales, métodos de exposición de saberes y conocimientos, los hábitos incorporados permiten la transformación. Los estudiantes deben adaptarse a los códigos de la enseñanza superior, aprender a utilizar los recursos de las instituciones, asimilar sus rutinas mediante el proceso de aprendizaje. Es así que luego de un tiempo adquieren oficio, conocen cómo movilizar sus recursos en el momento adecuado.

Aprender a ser estudiante según el autor, comprende una nueva ocupación que se va a ejercer. Ello significa que se va consagrar un tiempo importante de la vida al conocimiento y dominio de las tareas y normas institucionales.

Se concibe al estudio como un oficio en tanto requiere de un compromiso con la tarea. Importa más la motivación que el talento. Llevado a cabo a través de la práctica, incluye un conjunto de principios prácticos y habilidades intelectuales que permiten el abordaje estrategia del análisis, la práctica, los saberes, la autoreflexión. Mediante el trabajo con las resistencias propias, el estudiante adquiere una mayor comprensión de las dificultades, desarrolla un disciplinamiento que le permite manejarse con autonomía. El proceso de aprendizaje se realiza en comunidad, compartiendo rituales cotidianos que crean la cohesión social con los otros. El oficio enseña acerca del establecimiento de relaciones humanas, los límites propios y de los otros.

Los Talleres de estudio en las asignaturas

El presente sistema de tutoría se encuentra enmarcado dentro del Programa de Tutoría de Orientación General del Departamento de Derecho y Ciencia Política. El mismo forma parte del Sistema de Tutorías Integrado para los alumnos de carreras de grado dentro del ámbito de esta Universidad Nacional, Resolución del Consejo Superior N° 078/10. En el apartado 2. Justificación de la tutoría universitaria, explicita: “Este proyecto propone además un modelo tutorial institucional dedicado a generar mejores condiciones para que todos los estudiantes reciban el acompañamiento, cuidado y orientación que les permita aprovechar al máximo sus posibilidades de formación personal, social y profesional, para que puedan concluir su carrera y amplíen sus perspectivas de integración al mundo social, cultural y productivo”

Sabemos que las necesidades de los estudiantes varían de acuerdo al momento curricular por el que atraviesan. En la actualidad los estudiantes del primer año de las carreras se convierten en la unidad de intervención y análisis preferencial debido al fenómeno de la masificación en las universidades y la heterogénea población estudiantil. Sin embargo a lo largo del tiempo la tarea tutorial departamental se ha expandido no sólo contemplando el momento de inicio de la universidad con la

Tutoría de Orientación general sino también el momento intermedio de la trayectoria estudiantil con la Tutoría de carrera y el momento de la salida de la universidad hacia el mundo laboral o Tutoría de egreso.

Es así como el Programa de Tutoría de orientación al estudiante amplía progresivamente las acciones que lleva a cabo desde un enfoque pro activo. Considera que el aprendizaje se construye de modo autónomo, pero también cooperativo entre pares y entre docentes y estudiantes favoreciendo el tránsito por el itinerario curricular y la construcción conjunta sobre el conocimiento de la materia. (Gaiarín, J;2014)

La experiencia de los Talleres de estudio en las asignaturas es el resultado de una intervención reflexiva que modifica estrategias para facilitar la adaptación y permanencia en los estudios superiores. Surge a partir de la inquietud de los estudiantes de Abogacía con respecto a dificultades para el abordaje de los textos académicos. Algunas vinculadas a la comprensión lectora, la necesidad de nuevas explicaciones que incluyan categorías de análisis para interpretarlos, las voces de otros autores, la relación con otras lecturas, marcos conceptuales que se dan por sabidos. Otras relacionadas con la escasa participación en clase debido en algunos casos, al gran número de alumnos por lo que el entorno reducido del taller, brinda la posibilidad del intercambio personalizado y cercano con el profesor y otros compañeros. Además, se observan obstáculos para cumplimentar las expectativas de las cátedras en cuanto al seguimiento de lecturas y conceptualización de saberes.

El objetivo de la tarea es crear un espacio de intercambio y reflexión sobre los contenidos de las asignaturas bajo la orientación de un docente tutor. Generar encuentros en grupos de estudio para “pensar entre todos”, “explicar a otros” y en ello descubrir lo que cada uno sabe transformando los espacios en momentos de construcción colectiva del conocimiento, repaso o fijación. De esta manera el tutor no actúa como “docente que explica” sino que coordina la discusión con los aportes de los alumnos.

La finalidad es incluir a los estudiantes en las prácticas discursivas de la comunidad disciplinar interpretando las reglas del trabajo intelectual y asimilando rutinas de estudio que se dan por sobreentendidas

Los ejes estructurantes son los métodos de estudio y trabajo autónomo, el aprovechamiento y organización del tiempo, la reflexión y análisis sobre los contenidos de las disciplinas desde distintas estrategias y técnicas de estudio.

Las situaciones de aprendizaje que se abordan son problemáticas de conceptualización, vocabulario de la disciplina, desconocimiento de marcos conceptuales y autores, extensión del material de estudio, comprensión lectora y comunicación de lo aprendido.

En cuanto a la puesta en marcha y sistematización de los talleres se promueven encuentros semanales entre el profesor y los estudiantes en la modalidad de grupo de estudio. Cada docente registra en la ficha de seguimiento del estudiante la tarea realizada y los avances observados.

En principio se pensó en la orientación para las primeras materias de la carrera hasta que la demanda fue creciendo y solicitando acompañamiento para asignaturas más avanzadas.

Desde luego el trabajo del tutor es un componente fundamental dado que de alguna manera se transforma en un puente entre la propuesta de cátedra y el estudiante con dificultades para comprender los textos, inquietudes o deseos de mejorar su rendimiento académico. Desde ese rol puede advertir nuevos perfiles generacionales, vulnerabilidad de entornos, el uso y aprovechamiento de los medios digitales de comunicación, la centralidad del estudio en los jóvenes que asisten a la universidad.

Por otra parte, además de observar las características de los procesos de aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes, la función del tutor posibilita ampliar la mirada sobre las propuestas de enseñanza y su implementación práctica en el aula.

La evaluación de seguimiento de cada uno de los tutorados se basa en lo actuado con cada estudiante y los resultados obtenidos a nivel individual y grupal. Pero también se realiza una evaluación del equipo de tutores que permite establecer líneas de orientación tutoras hacia el interior de los grupos de estudio.

En este sentido y ante la ausencia de tiempo físico para la asistencia de algunos estudiantes a los Talleres comenzamos con una tutoría virtual de Taller en la que los estudiantes tienen la posibilidad de interactuar mediante la plataforma institucional Miel. En cuanto a material bibliográfico el espacio cuenta con el programa de la asignatura, guías de lectura y ejercicios. En cuanto a la comunicación la modalidad es asincrónica, es decir, no requiere coincidencia por lo que cuenta con foro, mensajería y correo electrónico.

Al momento se encuentran en actividad quince talleres de estudio, uno en modalidad virtual.

Reflexiones

Los inconvenientes que muchos alumnos presentan no siempre son producto de la ausencia absoluta de conocimientos generales sobre procesos de comprensión y producción textual sino acerca del desconocimiento de reglas específicas de organización y producción del discurso académico. Al decir de Coulon (2005) el proceso de adquisición de los códigos del trabajo intelectual consiste en descubrir y asimilar la información tácita oculta en las rutinas de las prácticas de la enseñanza superior.

En la escucha de los estudiantes hemos descubierto que para los jóvenes, el abordaje de los textos académicos presenta

problemáticas asociadas al desarrollo de habilidades de estudio como la conceptualización, la concentración, la fijación memorística con implicancias en la comprensión lectora, la producción oral y escrita. El escaso empleo de estrategias de estudio dificulta la interiorización de los saberes de la asignatura provocando rezago y frustración. Los problemas de concentración y de atención se manifiestan mediante el cansancio físico y el manejo de la ansiedad.

Los egresados recientes del nivel secundario continúan utilizando las modalidades de estudio del nivel anterior sin advertir que deben realizar modificaciones para las nuevas exigencias de la tarea académica. Se dificulta la ruptura con antiguas reglas para la reflexión acerca de la conversión al estatus de estudiante universitario. Se encuentran frente al desafío de la construcción de una autonomía de la tarea sin control externo. En el caso de los recursantes se intenta desarmar el sistema de abordaje de los estudios que se reitera de manera repetida impidiendo avances.

A través de los grupos de estudio, hemos detectado también puntos nodales problemáticos en la carrera que obstaculizan el tránsito curricular como lo son en algunas ocasiones, la aprobación de ciertas materias.

La población que asiste a los talleres valora principalmente el contacto directo con el profesor, la posibilidad de aclarar dudas, la discusión sobre los textos, el intercambio con otros estudiantes, la escucha activa del tutor y el estímulo dado. Tales beneficios impactan satisfactoriamente en el índice de aprobación de las materias.

En la mirada de los tutores el taller ha logrado generar un comienzo de reflexión sobre la didáctica de la enseñanza del Derecho. En este sentido la dinámica áulica se convierte en objeto de análisis como así también las estrategias para favorecer la apropiación de contenidos y métodos del campo disciplinar. Las observaciones de los docentes tutores permiten mirar hacia el interior de las cátedras, de los programas de estudio, de la enseñanza y el aprendizaje.

En otro orden, han surgido propuestas nuevas como la apertura de algunos espacios significativos para fortalecer la construcción del rol del estudiante mediante el encuentro con pares avanzados, profesores y autoridades a fin de explorar sobre las experiencias de estudio en la universidad, trayectorias y expectativas de egreso universitario. El tutor tiende a convertirse de este modo en puente hacia propuestas pedagógicas más complejas e innovadoras.

El taller representa para los implicados una oportunidad de aprendizaje y desarrollo de competencias tanto en el desempeño de tareas de orden académico y profesional, como en el personal. Por otra parte, promueve el desarrollo de pertenencia a la universidad en la conformación de comunidades de estudio e intercambio.

El espacio además favorece la bienvenida a una nueva cultura disciplinar en palabras de Carlino (2005) que permite leer, hablar y escribir de acuerdo a las normas comunes a los miembros de la comunidad académica de la cual se ha comenzado a formar parte. Se presenta como una propuesta innovadora a la tarea que se viene llevando a cabo en la Tutoría de Orientación General favoreciendo la búsqueda de nuevas posibilidades y recursos de aprendizaje en el trabajo conjunto con otros estudiantes; asociada al cambio porque su propósito es intervenir modificando métodos o estrategias para la mejora continua y la adaptación a nuevas realidades.

Pensar la problemática en forma situada ha permitido a la acción tutorial enriquecer el proceso de orientación que construyen de manera conjunta profesores y estudiantes a fin de establecer un programa de trabajo que favorezca el diseño de la trayectoria académica más adecuada a nivel individual y colectivo.

Bibliografía

- Berguer, Peter y Thomas Luckmann (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Carlino, P (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Coulon A. (2005) *Le Métier d'Etudiant. L'entree dans la vie universitaire*. París. Económica.
- Gairín, J y otros (2004) *La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación superior*. Redalyc.org Red de Revistas Científicas de América y el Caribe, España y Portugal. Disponible en: www.redalyc.org
- Rodríguez Espinar (2004) *Manual de tutoría universitaria*. Madrid. OCTAEDRO

INVOLÚCRAME Y LO APRENDO

Maria Rosana Toranzo

Resumen

Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo,
involúcrame y lo aprendo.
Benjamín Franklin

La importancia de plantear la construcción del conocimiento desde las “Actividades Prácticas y la investigación”, centradas en el contexto del sujeto y como parte de un proceso en el que el educando es el centro y se involucra integrando el conocimiento técnico a sus experiencias personales, circunstancias, características, desarrollo psíquico, biológico, social, moral, lingüístico y político, no implica ni más ni menos que avanzar hacia una “educación formal responsable” que permite formar Abogados en la reflexión argumentada, en el análisis y la exploración de sus propias realidades.

Involucrar al educando como parte de ese proceso, es un modo de ponerlo en el error, cuestión que abre la puerta hacia el deseo de llenar vacíos y obligarlo a aprender desde la falta que ineludiblemente hará emerger el interés por indagar y adentrarse al mundo del conocimiento y del derecho.

Por lo que practicar e investigar en el aula, es un modo de comenzar a revertir –desde la ingenuidad y los ideales adolescentes- la degradación conceptual de “justicia” ya que, bajo la mirada crítica del docente, los valores y principios imperantes marcarán en la “inducción reflexiva” la formación de profesionales humana y éticamente correctos, listos para dar el giro hacia una sociedad más justa y solidaria.

Introducción

Las reformulaciones en cuanto al rol docente y la práctica de los profesores de derecho del Siglo XXI, le otorgan al educador un enorme protagonismo en cuanto director del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuestión que impone reflexionar sobre la importancia de iniciar una práctica pedagógica realmente comprometida en formar “abogados/as” que puedan afrontar las incertidumbres, lo complejo y particularmente que puedan dar un giro a la actual realidad del mundo del derecho, donde triunfan las grandes injusticias y desigualdades.

A partir de allí resulta preponderante “responsabilizar” a los educadores en su obligación de “involucrarse éticamente” con cada uno de los conceptos y perspectivas que se imparten en el aula, ello con el objetivo principal de ir construyendo el conocimiento a la luz de las nuevas concepciones universalmente reconocidas, relacionadas con la protección, la igualdad, la no discriminación y la solidaridad.

En esta dirección si bien se han producido algunos cambios formales en las Universidades en cuanto a la adecuación de las currículas en las diversas facultades de derecho – en términos generales- no se advierten grandes modificaciones en cuanto al modo de enseñar el derecho.

De allí la importancia de repensar el abordaje actual a través de mecanismos que acerquen a los educandos con su realidad, desde su lugar y desde su propio desarrollo, capacidades y competencias.

“Por lo que se tratará de plasmar en esta ponencia algunos aportes sobre los resultados beneficiosos que implica el trabajo en el aula con actividades prácticas e investigación, y desarrollar algunas pautas respecto del click que implica dar su inicio a través de una pregunta. Lugar desde donde se hace realidad la frase que Benjamín Franklin pronunciara al referir a la educación; “Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”.

1. Enseñanza y Motivación

En primer término, vale la pena recordar que “enseñar” no es transferir conocimiento, sino crear la posibilidad para su propia producción o construcción, cuestión que plantea innumerables inconvenientes al docente abogado y especialista que ocupan los claustros a la hora de concebir sus prácticas.

Resultando un tanto inútil el conocimiento y la experticia profesional, a la hora de crear posibilidades para la producción y construcción del aprendizaje, ya que la especialidad, solo provee desoluciones instrumentales, inútiles para solucionar problemas reales en tiempo y espacio real, al no ofrecer recursos dinámicos que motiven –de manera alguna- al alumno a pensar, repensar y deliberar el modo en que se deben utilizar dichos conocimientos.

Sin duda estos abogados pueden transferir saberes, pero su práctica docente resulta pobre y poco formadora; ya que se produce una suerte de estandarización o burocratización del conocimiento –al decir de Freire- provocando una devaluación del trabajo crítico e intelectual y limitando la función docente a cumplir y gestionar programas curriculares.

A contrario sensu, nada más valioso en el aula, que acompañar al alumno en el proceso –en el que el docente- a partir de la currícula va desarrollando, asumiendo y ajustando los ejes temáticos fundamentales, a las características pedagógicas que específicamente requiera el grupo, la materia y la sociedad a la que se dirige.

Resultando por demás enriquecedor que el docente participe como un “intelectual crítico” que valora su propio desempeño y lo construya conforme el contexto en el que imparte sus prácticas e intente motivar de manera individual y colectiva, al conjunto de personas que son parte del proceso.

Emerge así la palabra “Motivación” (del latín *motus, motivus*)-que significa causa del movimiento-que al igual que enseñar, refiere a un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta.

Los pedagogos suelen expresar: solo cuando se descubren las razones que justifican el esfuerzo para alcanzar un logro o cambiar una situación, el aprendizaje se transforma en una variación positiva de la voluntad.

AL respecto Silvia Formenti² supo expresar, la motivación es algo personal, no podemos motivar al otro, pero lo que si podemos hacer es crear las condiciones para que desarrolle su motivación así como también podemos desmotivar...La creación al igual que la creatividad son estimulantes siendo extraordinario su poder y potencial.

Tampoco resulta menor, ni se pueden desestimar –en este camino que recorre el docente- los avances apuntados por la psicología cognitiva que marca que el alumno en el proceso de aprendizaje debe ser “sujeto cognitivamente activo” a través de recursos atencionales y a partir de la selección de estrategias apropiadas para responder a los desafíos de resolver problemas, entendiéndose por “inteligencia”, a la capacidad de dirigir actividades mentales a través de la conducta.

En idéntica dirección la neurociencia indica que el docente “desde lo cognitivo” debe realizar un trabajo de captación y elaboración de la información desde lo emocional, porque desde allí impulsa y valora la información y desde lo ejecutivo, organiza y dirige la acción con planes y proyectos que se desarrollaran en el aula.

En definitiva, para estas teorías un educador eficaz es aquel que logra desarrollar las principales funciones; ejecutivas, activación, flexibilidad cognitiva, planificación, memoria de trabajo y regulación emocional para lograr un aprendizaje activo, planeado y reflexivo.

Generalmente se trata de docentes que, a través de su entusiasmo, creatividad y valentía, ayudan a interpretar los deseos, necesidades y emociones de los alumnos y se los involucra, como parte del todo dentro de la clase.

En otras palabras, lo que el docente debe educar, son las estructuras mentales cognitivas, afectivas y ejecutivas, para lo cual los entornos enriquecidos producen la formación de mayores conexiones en el cerebro, resultando de virtual importancia para ello, crear un espacio en el aula donde los alumnos puedan crecer y mejorar, desarrollando autonomía, inventiva, imaginación y creatividad.

De allí que resulte necesario fortalecer el plantel de los docentes del derecho en la investigación y en las actividades prácticas, útiles para enseñar a partir de técnicas, preguntas y casos disparadores que activen el proceso de aprendizaje y lo motiven a la captación de realidades, preparándolos para generar entornos de indagación, que vinculen los conceptos en acciones que involucren al alumno en su propio contexto socio cultural.

En esa dirección, la practica ejecutada y desarrollada a través de PREGUNTAS como parte de la didáctica aplicada, se convierte en una herramienta de virtual importancia, ya que no sólo permite la comprensión, interpretación y adecuación de normas, leyes y principios a lo concreto, sino que motiva a los educandos al hacerlos tomar conciencia de las condiciones reales y de los contextos que se ponen en acción cuando la pregunta lleva al campo y debe responderse.

En otro orden y teniendo en cuenta el rol de director que asume el docente en la práctica, y el compromiso de sumar lo emocional a lo intelectual, hace emerger la necesidad de involucrar la “ética” como parte de toda formación y proceso de enseñanza cuya mejor manera de hacerlo es VIVIRLA para testimoniarla con energía, ya que solo se puede enseñar lo que se practica.

Una perspectiva que permite avanzar hacia la transformación del docente y de sus prácticas mediante su propia transformación, situación de hecho que requiere tomar conciencia de los significados ideológicos en la institución educativa y de una acción dirigida a eliminar injusticias e irracionalidades hasta de las propias instituciones.

Hoy los conceptos de pedagogía crítica difundidas por innumerables autores, no implican ni más ni menos que una propuesta de la educación como praxis liberadora, una pedagogía fundada en la ética del docente (educador) y el respeto a la autonomía del estudiante (educado).

2- FORMENTI Silvia; “Enseñar y aprender” Ed. Lugar, Buenos Aires 2016 pp 75.-

Dirección a la que sin duda apuntan las reformulaciones de CONEAU de la Resolución 3401 Anexo I, cuando exigen aumentar las horas de clases prácticas, tendiente a lograr una reflexión crítica y razonada que pone en juego e “involucra a los alumnos y sus capacidades”, a la vez que genera nuevas competencias, al articular los diversos enfoques –sobre temas que los comprenden- desde su propio contexto y ante el conflicto de intereses.

Párrafos que indicala innovación que se está promoviendo, y la exigencia de aprender los modos en que se debe provocar la construcción del conocimiento como parte de un proceso organizado, tendiente a formar a la juventud en “la acción” y obviamente lograr con la práctica, el tan anhelado objetivo de que se produzca lejos del mecanicismo del Siglo pasado.

En esa dirección, parece óptimo y ajustado el cambio producido en el mundo del derecho actual, tendiente a la unidad de sus partes y sus ramas jurídicas, un cambio filosófico que parece venir a corregir la hueca dirección positivista que permitirá formar abogados reflexivos, comprometidos con su sociedad y que aprendan a conducir sus acciones respetando al ser integral (triada bio-antropológica y cultural Morin E 2009)

De allí la inminencia de formar docentes idóneos para la investigación cuya formación ético-académica, comprometida, reflexiva y crítica le permita programar clases tendientes a motivar la construcción del conocimiento en medio de las complejas articulaciones entre teorías y prácticas.

2. La pedagogía de los sueños posibles Paulo Freire supo afirmar que la educación es, simultáneamente una teoría del conocimiento puesta en práctica, un acto político y un acto estético. Tres dimensiones que van siempre juntas, son momentos simultáneos de teoría y práctica.

Y ajustando un poco más el tema considera que a los educadores, en cuanto políticos, les cabe percibir cuales son los “posibles” que, realizados hoy harán viables los “posibles” de mañana.

Una afirmación esperanzadora en cuanto considera a los docentes, los protagonistas del hoy, pero los artífices que habrán de provocar los cambios del mañana, a la sazón termina por diseñar una lista de “posibles del hoy”⁴ donde enumera varias de las acciones que le parece importantes abordar a la hora de llegar al aula:

a) Superar la comprensión y la práctica del acto de enseñar como un procedimiento de transferencia mecánica y entender el acto de “Enseñar” como parte del quehacer a través del cual el educador invita al educando a apropiarse del contenido, mediante la aprehensión crítica.

b) Respetar la identidad cultural, de clase de los educandos

c) Respetar el saber de las experiencias personales.

d) Vivir experiencias con los alumnos en las que se respeten sin recelos el derecho a opinar, a criticar, a escoger, a juzgar y a optar.

e) Discutir en el aula teniendo en cuenta los problemas locales, regionales, nacionales, como la violencia, la negación de la libertad, el desprecio por la cosa pública etc.

En esa dirección, también hace referencia a la radicalidad como algo más que un sueño, como una manera de experimentarse en el mundo. Afirmando; La radicalidad del educador o educadora se manifiesta en su práctica en el aula a través de la coherencia entre lo que dicen y hacen.

Sin embargo, la mayoría de las veces en América Latina, el educador reproduce conceptos, principios y valores de manera esquizofrénica y desarraigada de sus propias experiencias, trayendo las respuestas al aula, sin que los alumnos le pregunten nada.

Momento en el que se produce la castración y desmotivación, ya que lo que los docentes deben enseñar en realidad es justamente preguntar, porque el inicio del conocimiento es preguntar y no al revés, si se establecen las respuestas el saber queda limitado, el conocimiento castrado y el deseo cortado.

4)- Saber preguntary la no castración de la curiosidad⁵.

Como ya se anticipó, las preguntasson las que dan inicio al proceso del conocimiento. Toda practica educativa que se funda en la estandarización, en lo pre-establecido, en una rutina en la que todas las cosas ya fueron dichas, es burocratizante y por eso mismo antidemocrática.

Situación que genera una suerte de autoritarismo con el cual se reprime la capacidad de pregunta, catapultándola ya que “preguntar en el aula” se la suele considerar como una provocación a la autoridad, cuestión con la que se termina por lograr, un impenetrable silencio impuesto en nombre del orden, sofocando el poder de indagación del individuo⁶.

3- MORIN, Edgar, (1999) “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” Edición UNESCO, París, Francia 1999.

4-FREIRE Paulo “Pedagogía de los sueños posibles” Editorial Siglo XXI. Buenos Aires 2015

5-Refiere a la estandarización del conocimiento, a la entrega mecánica de un saber empaquetado. Una pedagogía de la respuesta es una pedagogía que castra la curiosidad, el deseo de investigar, de averiguar, de iniciar un camino hacia el conocimiento

6-FREIRE Paulo, FAUNDEZ A. “Por una pedagogía de la pregunta” Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2018

Desde esa posición la eficiencia del educando radica en que responda cada vez más, con respuestas que le han sido previamente dadas por el profesor. De donde lo único que se puede conseguir es formar abogados decididos a ser parte de una sociedad autoritaria y elitista que constituye la negación de la educación y del proceso educativo, pilar sobre el que se erige el ZoonPolitikónignorante e irreverente.

El deseo de cambio significa la liberación del conocimiento para lograr su mayor desarrollo y crecimiento, ello solo puede ser favorecido promoviendo y fortaleciendo la innegable relación entre el asombro y la pregunta, el riesgo y la existencia.

Orden dentro del cual la pedagogía de la respuesta es el camino más fácil porque en él, no se arriesga nada, justamente el miedo del intelectual radica en arriesgarse, equivocarse, cuando en realidad, es el hecho de equivocarse lo que permite avanzar en el conocimiento.

Freire afirma que de un modo radical la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo y por eso mismo supone ACCION y TRANSFORMACION.

Lo que en el marco de este orden de ideas permite pensar en la acción basada en la intersubjetividad argumentada que exige algunas rigurosidades en el uso del lenguaje, fundamentado particularmente en el modo de hacer la pregunta y en que preguntar.

El uso o no de una metodología grupal o individual no modifica el trayecto, ya que lo que pone a rodar la investigación en el aula, es la pregunta con la cual se genera y abre el deseo de “recoger datos”, “estudiarlos”, “analizarlos” y “validarlos o desecharlos en el debate y la discusión” de los mismos.

A partir de allí es necesario que los alumnos vayan descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva entre la palabra y la acción, entre palabra-acción-reflexión, aunque en muchas ocasiones la relación entre la pregunta y la acción no sea directa, lo importante es que no se rompa la cadena de preguntas y respuestas.

Ya que existen un sinnúmero de preguntas que tendrán el carácter mediadoras, que – tal como lo afirma Freire- hacen de “puente” entre la primera pregunta y la realidad.

Una cadena de preguntas sobre preguntas que se deben responder y que partieron de una pregunta simple, pero precisa y disparadora.

Por su parte no se puede perder de vista, que en investigación toda la información conseguida, toda la discusión y toda acción dirigida de manera desordenada transforma el trabajo en inútil, ya que solo las preguntas “claves” son las que permiten dar inicio a una tesis o a un trayecto investigativo coherente y definido.

El poder de la discusión e interpretación de la información recolectada por el propio estudiante, ya sea a través de entrevistas, jurisprudencia o estudio de caso, también suele generar y desatar el deseo, porque deja al trasluz la falla, la falta y el error, abriendo una puerta que supera el dogmatismo, las desigualdades y lo ayuda a recuperar la memoria individual y colectiva,

En idéntica dirección, el educando que participa en el proceso de educación permanente, tiene que ser un gran preguntador para ello es necesario estimular de forma permanente la curiosidad, proyectando en su ser creativo las respuestas posibles y más allá del riesgo de tener que enfrentarse a la racionalidad abstracta que impone el poder y que constituye la negación a una educación liberadora.

Finalmente queda claro que la incorporación del estudio de casos prácticos –entendiéndose por tales- el planteamiento de una situación real de la cual surge o podrían surgir varios problemas jurídicos y varias soluciones, también emerge como una herramienta útil a la cual pueden recurrir los docentes de las ciencias sociales.

Actividades en las que -a partir de los objetivos- sepa preguntar para disparar la curiosidad y generar responsabilidad en el educando en cuanto parte y creador de su propio proceso de aprendizaje.

Finalmente queda claro que la asunción del rol protagónico del docente, es un empoderamiento que permite hacer los sueños posibles, pero sin preparación docente, ética y decisión de correr riesgos que abra los caminos hacia la curiosidad del estudiante, jamás se habrán de producir los cambios tan visceralmente anhelados hacia una sociedad más justa y solidaria.

UNA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA “PRÁCTICA” Y UNA PROPUESTA A PROPÓSITO DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS

Analia Verónica Reyes 1

Introducción

La presentación de esta ponencia tiene dos principales objetivos en el marco de este Congreso de Enseñanza del Derecho organizado por nuestra querida Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Por un lado, compartir y/o poner en común una experiencia de enseñanza práctica concreta que se viene llevando a cabo desde hace algunos años en el curso de Adaptación Profesional Penal de la Cátedra 2 de Derecho Procesal Uno y por el otro, propiciar un debate con docentes y alumnos acerca de esa estrategia de aprendizaje o metodología que ha sido elegida e implementada –junto con otras– para la enseñanza práctica del derecho en una de sus ramas de actuación: Penal/Procesal Penal.

Hay un punto de partida fundamental para el cumplimiento de aquéllos objetivos que es el entendimiento –idea que se propone analizar– de que cada docente desempeña su rol como tal si bien, condicionado en cuanto debe desarrollar su actividad en un marco institucional predeterminado, de acuerdo con un Plan de Estudios vigente y materias cuyos contenidos (teóricos y prácticos) se encuentran prefijados (sobre todo los primeros) y en un contexto socio-histórico siempre único; existe un ámbito de desempeño que en cierta manera, le proporciona un margen de libertad al profesional de la educación, que es el de la construcción metodológica el cual comprende un área de la enseñanza que se ocupa de lo relativo a la elección de las técnicas de aprendizaje (término que he utilizado para comprender las estrategias, actividades, recursos de enseñanza y la evaluación) y de su particular modo de llevarlas a cabo en el aula con la finalidad de completar y complementar el proceso de enseñanza-aprendizaje de toda propuesta curricular.

Ese espacio de libertad motiva al docente en su desempeño pedagógico puesto que la construcción metodológica requiere de su permanente intervención en el proceso educativo ya desde su planificación (decidiendo y elaborando el plan), durante su ejecución (realizando un seguimiento, supervisión y acompañamiento) y en la culminación (evaluando los resultados en cuanto al cumplimiento de los objetivos propuestos) con lo cual, la participación del docente en esta tarea de enseñanza se constituye en un acto singularmente creativo en el cual además, exterioriza su visión del mundo (perspectiva axiológica e ideológica) y demuestra sus intencionalidades educativas.

Así, en la práctica de la enseñanza, el docente se preocupa (y ocupa) por conocer cuáles son las distintas estrategias o técnicas de aprendizaje (en el sentido antes aludido, comprensivo de estrategias, actividades, recursos de enseñanza y la evaluación) que han sido utilizadas o se utilizan en el aula por otros profesionales educadores, en qué consisten las mismas, cuáles son sus fundamentos, sus objetivos, el procedimiento empleado para llevarlas a cabo, cómo fueron evaluadas las actividades realizadas y cuáles fueron los resultados obtenidos en concreto acerca del cumplimiento de las metas pedagógicas propuestas; ello con la finalidad de decidir su eventual utilización en un curso ya sea, implementándolas tal como otros educadores lo han hecho antes o, de un modo/manera particularizado al modificarlas/transformarlas teniendo en cuenta variables/factores de la propia experiencia y formación docente. Ello, además y principalmente, de la creación o diseño de nuevas técnicas con estilos propios y particulares.

Lo expuesto conlleva la idea de que las estrategias/técnicas de aprendizaje pueden variar de un curso a otro, de una cátedra a otra, de una Facultad a otra ello, de acuerdo con la planificación que haya realizado el profesional de la educación a cargo del curso. Esto es así, por cuanto la construcción metodológica le permite aquél articular sus conocimientos de práctica docente con el contenido a enseñar (articulación de la práctica con la teoría) dejándole una zona de libertad para la elección de los procedimientos que considere adecuados y convenientes para garantizar la formación de los alumnos en la materia que corresponda.

De ahí que, propiciar en la Facultad la difusión, implementación y desarrollo de distintas maneras de enseñar la práctica del derecho asegura a los alumnos el tránsito por diversas experiencias de enseñanza-aprendizaje que le permitirán conocer y comprender la compleja realidad socio-jurídica y así, poder desarrollar su experiencia educativa garantizándoles la toma de decisiones sobre qué procesos de aprendizaje transitar para adquirir determinados conocimientos (teóricos, prácticos, actitudinales).

Otra idea básica que se pretende poner en debate es la relativa a que las estrategias/técnicas de aprendizaje (de acuerdo al alcance pre-asignado) son múltiples es decir, muy variadas. Cada una de las cuales tiene virtudes y desventajas. Esto se vincula al hecho de que no hay un único modo/manera de enseñar una materia y a la vez, cada técnica es limitada en cuanto a

1- Auxiliar docente interina con funciones de Jefe de Trabajos Prácticos asignada a la Comisión 4 de la Adaptación Profesional Penal en la Cátedra 2 de Derecho Procesal Uno, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: analiaveronicareyes@hotmail.com

los conocimientos que a través de la misma se pretenden enseñar-aprender. Por esto último, una única técnica no asegura el aprendizaje de la totalidad ni lo hace, el empleo de varias pues siempre, quedará/ algún/os tema/s que no resulte/n comprendido/s en aquéllas.

No obstante, en este contexto, pareciera ser que el empleo de distintas técnicas y la variabilidad de las mismas (es decir, que estas se adecuen al contexto y se enriquezcan con las experiencias previas) permitirán asegurar un proceso de enseñanza-aprendizaje más abarcativo en cuanto a cantidad de contenidos –aunque no comprenda a la totalidad– y a la vez, evitará llegar a una situación de monotonía en el proceso de enseñanza-aprendizaje que desaliente y desmotive a los educadores y alumnos en sus roles respectivos, a los primeros porque el desarrollo de una única estrategia/técnica limitaría su desempeño a una temática en particular y a los segundos, porque ello los sujetaría a transitar una formación sesgada de la materia y a realizar actividades de práctica reiterativas en un área del conocimiento no pudiendo acceder a otras, todo ello obstaculizando el cumplimiento de los objetivos de la propuesta pedagógica de la materia dentro del Plan de estudios de la carrera.

Aclaro que, cuando me refiero al empleo de distintas técnicas y a la variabilidad de las mismas ello puede darse, tal como lo destaque antes, tanto en el desarrollo de un mismo curso (por ej. en un curso el docente emplea distintas técnicas y a la vez, puede cambiarlas o modificarlas de un curso a otro) como en los distintos cursos existentes dentro de una misma cátedra (cada docente a cargo de un curso emplea distintas técnicas) o en los cursos que integran las distintas cátedras relativas a una materia, lo cual es así, en razón de las distintas construcciones metodológicas realizadas por los docentes.

En suma, lo que se pretende poner en debate es la idea de que no hay una única ni mejor técnica para enseñar-aprender pero sí hay muchas y variadas que permiten garantizar un mejor resultado –en cuanto a la calidad y eficiencia en la formación en competencias– y que a la vez, promover y viabilizar la coexistencia del empleo de diferentes estrategias, desde lo institucional, se corresponde con el postulado de la libertad de cátedra que permite a docentes y alumnos intervenir activamente, con dedicación y conciencia en el proceso de educativo.

Con estas aclaraciones previas y las intencionalidades puestas de manifiesto es que se comparte a través de esta ponencia una práctica de enseñanza “práctica” del derecho penal/procesal penal.

La simulación de audiencias del proceso penal

Conforme se expuso en la introducción de este trabajo, desde hace algunos años se viene desarrollando en el ámbito de la Cátedra 2 de la materia Derecho Procesal Uno cierta actividad de enseñanza práctica del derecho a través de la Adaptación Profesional en Procedimientos Penales cuyo curso, hasta la actualidad es simultáneo al curso teórico (se realiza la aclaración, debido a que en el nuevo plan de estudios, la Adaptación profesional penal es correlativa a la materia Derecho Procesal Uno en el que se enseñan los contenidos de las materias (Teoría General del Derecho Procesal y Derecho Procesal Penal), que consiste en la realización de simulaciones de distintas audiencias del proceso penal.

La decisión de planificar esta actividad de enseñanza práctica tuvo en cuenta principalmente la transmisión del principio de oralidad y aquéllos otros principios que le son inherentes como el de inmediación, contradicción, concentración, celeridad, economía procesal, entre otros.

Si bien, el proceso penal de acuerdo a cómo está reglamentado en el código de forma de nuestra Provincia de Buenos Aires no se encuentra concebido como un proceso íntegramente por audiencias (oral) ya que solo algunos actos se realizan en forma oral (audiencia de debate o de vista de causa, audiencias con fines específicos como las de tratamiento de medidas alternativas a la prisión preventiva o audiencias del proceso especial de flagrancia, etc.) lo cierto es que, a nivel federal/constitucional y convencional se consagra y promueve la adopción de un sistema penal acusatorio/adversarial lo cual ha sido ampliamente desarrollado en el ámbito académico y se ha sostenido que su implementación requiere de la articulación de un proceso penal por audiencias. De ahí que, la enseñanza de aquéllos principios resulta de singular importancia.

La lógica de un sistema acusatorio/adversarial también, requiere de la adquisición de ciertas habilidades por cada uno de los sujetos intervinientes en el proceso penal ello a los fines de que cada cual, desempeñe su rol de manera eficiente y por sobre todo, de acuerdo con la legalidad (constitucional/convencional) vigente. Tales habilidades son las que se adquieren a través del estudio y ejercitación de las técnicas de litigación que comprenden conocimientos teóricos y prácticos, ejercitándose estos últimos mediante la simulación de roles.

En el campo profesional se han proliferado los cursos sobre técnicas de litigación dando cuenta de la necesidad de capacitación en esta temática por parte de los operadores del proceso penal. Ello, sobre todo, a partir de la consagración legislativa del juicio con jurados clásico en diversas jurisdicciones del país bajo las reglas del sistema acusatorio/adversarial. Las circunstancias que se vienen destacando constituyen la base teórica de la propuesta pedagógica de la Cátedra de Derecho Procesal Uno y han sido determinantes para la elección de la referida actividad de enseñanza práctica en la comisión de Adaptación Profesional Penal. Tales aspectos son explicitados al alumno por lo cual este, a su vez, participa en la problematización y análisis crítico de la realidad del proceso penal y toma conciencia acerca de las actitudes y aptitudes que debe asumir y adquirir para el futuro desempeño profesional.

Entre los objetivos de la actividad se encuentran los siguientes:

Generales:

- a) Formar futuros abogados capaces de actuar oralmente en el proceso penal de tipo adversarial con eficiencia y eficacia ya sea, en la defensa de los derechos que les sea conferida por las partes, en la resolución del conflicto penal como integrantes del órgano jurisdiccional o en la actuación del derecho como magistrados o funcionarios del Poder Judicial.
- b) Formar futuros abogados que –en su intervención en el proceso penal– busquen y promuevan una solución del conflicto penal que satisfaga las necesidades de los interesados por ser humanizada a la vez que, respete la legalidad convencional-constitucional en materia procesal-penal.
- c) Formar futuros abogados que se desempeñen en el proceso penal con buena fe, responsabilidad social y solidaridad.
- d) Promover el interés y la participación de la ciudadanía en las decisiones de la justicia penal.

Específicos:

- a) Identificar el rol de cada uno de los sujetos procesales en las principales audiencias del proceso penal teniendo en cuenta sus facultades, deberes y/o intereses.
- b) Estudiar y analizar estrategias de litigación en las distintas audiencias del proceso penal de tipo adversarial de acuerdo con el rol de cada sujeto procesal.
- c) Inferir de la observación de audiencias del proceso penal modos de defensa y/o actuación del derecho penal y procesal penal.
- d) Adquirir destrezas profesionales para el desempeño oral en el proceso penal de tipo adversarial.
- e) Informar a la comunidad sobre la participación ciudadana en las decisiones de la justicia penal.
- f) Realizar simulacros de juicio por jurados con participación de legos en calidad de jurados.

Tal como explicité en el ensayo presentado en el Primer Congreso de Enseñanza del Derecho realizado en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la U.N.L.P. en el año 2016, la metodología implementada para llevar a cabo esta práctica de enseñanza consiste en la simulación de la actuación profesional en las principales audiencias del proceso penal y, no sólo en la del juicio oral o audiencia de vista de causa (con o sin jurados) ya sea, a través de la utilización de casos creados por los docentes como, de causas penales reales y, en el último año (2017) también, empleando casos de litigación (la mayoría de estos creados por el INECIP y utilizados por el referido Instituto en las competencias interuniversitarias y cursos para profesionales).

Para la preparación/formación de los alumnos se planifican clases teórico-prácticas referentes a los distintos temas que resultan comprendidos en las audiencias que se proyectan simular.

Así por ejemplo, una de las audiencias que se simulan en el curso es la prevista para el procedimiento de flagrancia en la legislación bonaerense (art. 17 de la ley 13.811) donde se tratan cuestiones relativas a la posibilidad de aplicar salidas alternativas al juicio oral. A tal fin, se organizan clases en las que se transmiten contenidos teóricos y prácticos referentes al desarrollo de aquélla (regulación legal), principios penales y procesales aplicables (constitucionales/convencionales), institutos del derecho penal y del derecho procesal penal (repaso de las figuras delictivas, escalas penales, cuestiones relativas a la autoría/participación, tentativa, concurso de delitos, cómputo de pena, libertad condicional, libertad asistida, unificación de penas, condenación condicional, juicio abreviado, suspensión del juicio a prueba, entre otros), jurisprudencia y doctrina nacional e internacional.

En relación a los aspectos prácticos (procedimentales/actitudinales) se utiliza la técnica de resolución de casos (creados por el docente) a través de la cual los alumnos ejercitan la aplicación concreta de los institutos estudiados. Asimismo, se prevé que los alumnos asistan a un número predeterminado de audiencias que se realizan en el fuero con la finalidad de que observen la actuación de los operadores judiciales y tomen contacto con el escenario real de ejercicio profesional.

Esta última circunstancia es de suma importancia, teniendo en cuenta que las simulaciones de las audiencias se realizan en las salas del edificio de tribunales penales donde efectivamente, en la realidad, estas se llevan a cabo. De ahí que, la concurrencia de los alumnos a las mismas no solo les garantiza el contacto con la realidad del proceso penal sino que, a la vez, los acerca y afianza al propio ámbito de futuro ejercicio profesional. Además, con respecto a la tarea de simulación, el hecho de que los alumnos conozcan de antemano y sean asiduos concurrentes al ámbito dónde la llevarán a cabo atenúa la posibilidad de aparición en ellos de miedos escénicos vinculados a la falta de experiencia y desconocimiento de los escenarios reales de ejercicio profesional.

Para este tipo de audiencia simulada, se han utilizado tanto, casos reales (proveyendo al alumno de causas penales reales, es decir, el expediente mismo) como, casos creados a partir de la práctica judicial. Con relación a estos últimos, se entrega al alumno una copia del escrito fiscal de requisitoria de elevación a juicio de un caso real.

En cuanto al desarrollo concreto de la práctica, se destaca que todos los alumnos del curso participan en la actividad mediante la simulación de un rol. Se divide al curso en grupos de tres integrantes, asumiendo cada uno de ellos, el rol respectivo de Agente Fiscal, Defensor y Juez. El caso a resolver se entrega al grupo con un día de anticipación al desarrollo de la simulación, salvo que se trate de una causa penal real que por cuestiones operativas se pone a disposición de los alumnos con una hora de antelación. En cualquier caso, los alumnos preparan la resolución del caso en forma colectiva, intercambiando opiniones cada cual asumiendo su rol respectivo. En esta etapa pueden realizar consultas al docente con la finalidad de guiarlos en el aprendizaje y garantizar un mejor desarrollo de la actividad. Generalmente, por la gran cantidad de

alumnos que integran los cursos, las simulaciones se realizan en dos días diversos (exponen unos 8 a 10 grupos de tres integrantes). Cada simulación, se realiza en tiempo aproximado de 10 a 20 minutos como máximo.

La consigna es que los alumnos decidan aplicar una salida alternativa (suspensión del juicio a prueba, juicio abreviado) acordando los términos de la misma respecto de la cual el juez resuelve dictando oralmente, la resolución pertinente (suspensión del juicio a prueba, sentencia, unificación de condena, etc.).

Es un dato de interés el hecho de que cada simulación es realizada frente al resto de los compañeros del curso que asisten como público en la sala. Asimismo, la actividad es grabada (filmación y audio) con el sistema de registro existente en la Sala. Lo primero es relevante, por cuanto al finalizar cada simulación, el docente realiza una devolución oral grupal e individual, actividad en la que también, participan el resto de los compañeros con lo cual, estos a su vez, intervienen en la actividad en principio, ajena. En relación a la grabación de la audiencia, no solo sirve como recuerdo de una experiencia de formación sino, principalmente, para que el alumno luego pueda, observarse asimismo y apreciar su propia actuación/desempeño.

De igual manera, se planifican las clases teórico-prácticas para la preparación de las simulaciones de la audiencia del juicio oral o audiencia de vista de causa (con y sin jurados). Por supuesto, en este caso, transmitiendo los conocimientos teórico-prácticos relativos al juicio. Se suman como material didáctico la reproducción de la película “doce hombres en pugna” y de videos de simulación (realizados por profesionales) y de juicios orales con jurados (secuencias seleccionadas). Ello además, de la concurrencia a juicios orales reales y la práctica en clase de técnicas de litigación (ejercitación en el aula de la teoría del caso, alegatos, examen directo, contraexamen, etc.)

En el curso del año pasado (2017) se destaca la participación de jurados reales en los juicios orales simulados (fueron tres casos) los que fueron convocados no solo a través de los mismos alumnos del curso, del Centro de Estudiantes y otras agrupaciones estudiantiles sino con la colaboración del Instituto de Estudios Judiciales de la Suprema Corte de Justicia Bonaerense. Al referirme a jurados reales quiero significar la circunstancia de que las personas que asumieron tal carácter, reunieron las condiciones previstas en la legislación procesal penal bonaerense para participar como tales, en juicio reales. Es por ello que, la actividad además, de ser formativa para los alumnos que realizaron la simulación también, lo fue para aquéllos que intervinieron en el rol de jurados quienes inclusive, realizaron el acto de deliberación en la sala donde en la realidad judicial, se lleva a cabo dicho proceso deliberativo. No está de más hacer referencia a la expectativa que esto generaba para los alumnos en cuanto a su interés por conocer el resultado final del juicio (veredicto absolutorio o culpable).

Otro aspecto para destacar es la previsión de que en cada grupo de alumnos que realizó la simulación de un juicio oral, uno de ellos intervino en calidad de juez director del juicio para lo cual se preparó especialmente en técnicas de litigación, en su caso, a los fines de resolver las incidencias planteadas por quienes asumieron el rol de las partes y para la construcción y comunicación de instrucciones iniciales y finales a los jurados.

También, en esta actividad de simulación de la audiencia de vista de causa, todos los alumnos participaron en un rol específico (de acuerdo con sus intereses y preferencias y en decisión tomada en forma colectiva por los integrantes del mismo grupo) y se realizó la grabación audiovisual.

Ahora bien, en cuanto a la evaluación del desempeño de los alumnos en las actividades de simulación de audiencias se establecen previamente los criterios a tener en cuenta, los que son comunicados con debida antelación a aquéllos. Por ejemplo en relación a las audiencias de flagrancia, se han fijado los siguientes criterios:

-Se evaluará el análisis que en forma individual y grupal se realice del caso, la aplicación de los distintos institutos dados en clase (ley de flagrancia, salidas alternativas al juicio oral –susp. De juicio a prueba, juicio abreviado-, reincidencia, unificación de condenas, condena condicional) y que la solución dada se ajuste a la legalidad vigente conforme a la práctica realizada en clase.

-Se evaluará la organización grupal e individual de la representación, es decir, cómo se estructura la audiencia desde su inicio hasta su finalización. También la coordinación demostrada entre todos los integrantes del grupo.

-Se evaluará la expresión oral (vocabulario técnico empleado, pertinencia del mismo, cumplimiento de formalidades propias del desarrollo de las audiencias de flagrancia –conforme lo practicado en clase)

-Será mejor ponderado el alumno que se expresa en forma oral sin lectura de ayudas memoria (salvo en algunas partes, por ej. lectura de materialidad ilícita y sustento probatorio). Si bien, podrán utilizarse ayudas memoria, la excesiva lectura o utilización de los mismos disminuirá la ponderación del desempeño.

-Se ponderará la solidaridad demostrada en el trabajo grupal.

Respecto, de los criterios de evaluación de las técnicas de litigación, han sido utilizados como referentes los diseñados y empleados por el INECIP en las competencias interuniversitarias y en los cursos de capacitación de profesionales. Además, en la devolución acerca del desempeño de los alumnos participan activamente los colaboradores del curso (ayudantes alumnos) ello con la finalidad de que aquélla sea lo más enriquecida posible en cuanto a la mayor cantidad de aspectos que pueden ser tenidos en cuenta y la diversidad de valoraciones por la intervención de distintas subjetividades.

Para finalizar, habré de destacar la transmisión de valores que se realiza a través de esta actividad. En ese sentido, tanto en la preparación como, en la ejecución de la simulación se propicia la generación de lazos sociales entre los alumnos y se promueve el desempeño con responsabilidad social e individual además, de la actuación solidaria/colaboradora y con buena fe. El resultado final de esta actividad en el curso es la unión afectiva del grupo humano (compañerismo), la desinhibición de

sus integrantes, la superación de miedos escénicos (se pierde el temor a la expresión oral), la ponderación positiva de la actuación solidaria y no individualista ni competitiva.

Un proyecto de formación práctica en temática específica en el Nuevo Plan de Estudios

La actividad de enseñanza práctica cuyo diseño e implementación sintéticamente ha sido expuesta precedentemente y que se viene empleando en el Curso de Adaptación Profesional Penal en la Cátedra 2 de la materia Derecho Procesal Uno si bien, se utiliza –conforme se adelantó– junto a otras técnicas/recursos de enseñanza-aprendizaje como la lectura, estudio y análisis de causas penales, la producción de escritos judiciales, la resolución de casos, entre otros; lo cierto es que, ha sido la que mayor motivación e interés ha despertado en los alumnos tanto, durante el desarrollo del curso de Adaptación Profesional Penal como, al tiempo de su culminación, en razón de la demanda de aquéllos para continuar realizando actividades de este tipo.

En ese sentido, observamos que el desempeño de los alumnos mediante la simulación de un rol específico correspondiente al futuro ejercicio profesional no solo es motivador para el aprendizaje de los conocimientos teóricos-procedimentales y actitudinales lo cual genera mejores resultados en la adquisición de competencias/habilidades (ello evidenciado en el mejor rendimiento de los estudiantes respecto a otras propuestas de aprendizaje) sino además, promueve el desarrollo de un sentido crítico (a partir de los conocimientos adquiridos) en la observación de la actuación de los profesionales en ese mismo rol, diferenciando buenas y malas prácticas en el escenario donde próximamente les tocará desempeñarse.

Así, ponderando las ventajas del recurso de enseñanza expuesto y con la finalidad de que los estudiantes que posean un especial interés por el conocimiento teórico-práctico de la materia Derecho Procesal Penal puedan profundizarlo y continuar ejercitándose, la Cátedra 2 de Derecho Procesal Uno realizó en este año lectivo, ante las autoridades de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (U.N.L.P.) una propuesta concreta de Enseñanza Práctica en temática específica consistente en un taller/curso de simulación de las diferentes audiencias del proceso penal (expte. 0400-009600/18-00, fecha de presentación: 20/02/2018).

La propuesta se enmarca en el Nuevo Plan de estudios de la carrera en el que se establece un régimen de formación práctica con la finalidad de que los estudiantes adquieran capacidades, habilidades y conocimientos propios del quehacer profesional de la Abogacía. En ese sentido, el nuevo Plan de estudios de la carrera contempla un bloque de Orientación Profesional el cual pondera el interés del alumno en el futuro desempeño profesional debiendo este aprobar materias de la orientación elegida.

En ese marco y teniendo en cuenta que las horas de práctica profesional que deben acreditar los estudiantes para la obtención del título de grado asimismo, serán cumplidas por los alumnos mayormente en cursos/seminarios/prácticas que se adecuen a sus intereses de actuación profesional futura, la Cátedra Dos de Derecho Procesal Primero propuso la realización de este taller de práctica y estrategias para el sistema adversarial con la finalidad de que aquéllos estudiantes que han aprobado la referida materia como así, el curso de Adaptación Prof. (en proced. Penal) y que a su vez, posean un interés en profundizar los conocimientos adquiridos en aquélla, tengan una alternativa de oferta académica para completar sus horas de práctica.

Es de destacar que la propuesta asimismo, contempla el desarrollo de una actividad de extensión de la Facultad consistente en la organización de simulacros de juicio por jurados promoviendo así, la participación ciudadana generando en legos la conciencia del deber cívico y el sentido democrático de su participación en las decisiones de la justicia.

De hecho en la Cátedra y mientras esta propuesta transita por los carriles administrativos pertinentes para evaluar su aprobación e implementación, nos encontramos trabajando docentes y alumnos en la preparación de este proyecto que creemos, beneficiará y será de gran satisfacción para quienes deseen transitar por este tipo de experiencia de enseñanza práctica.

Conclusión

La generación de espacios de intercambio, reflexión, análisis y problematización de la actividad de enseñanza del Derecho como lo propicia este Congreso es sumamente favorable para la formación docente. De esta manera, docentes de diversas materias convergen en un diálogo constructivo para mejorar las prácticas de la enseñanza.

Esta ponencia, como se dijo al inicio, pretende sumar un punto de vista acerca de lo que se considera una buena práctica de enseñanza “práctica” con la finalidad de que docentes y alumnos intervengan en el diálogo expresando sus opiniones y valoraciones.

El resultado de ese intercambio es lo que esperamos sumar a las conclusiones de esta ponencia. En definitiva, la tarea docente comprende además y principalmente, la metacognición reflexionando en común acerca de nuestro trabajo cotidiano e intentar así, contribuir al mejoramiento de la práctica.

Bibliografía

BARCIA, M y otras. Prácticas de la enseñanza. EDULP, UNLP. Cap. 12 "La fundamentación en los diseños de enseñanza".

Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>

EDELSTEIN, Gloria. "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo" en "Corrientes Didácticas Contemporáneas". México: Paidós, 1996. Pág 75-90. Disponible en: <https://des-for.infed.edu.ar/sitio/upload/Edelstein-Un-capitulo-pendiente.pdf>

FOURÉS, Cecilia Inés. Reflexión docente y metacognición. Una mirada sobre la formación de formadores en Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte nº 14 julio - diciembre, 2011. Disponible en:

<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/68/1316>

ROS, Mónica, BENITO, Lucila, GERMAIN, Lorena, JUSTIANOVICH, Silvina "Las trayectorias estudiantiles en la UNLP. Aportes para pensar los desafíos a las experiencias pedagógicas". Disponible en:

<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3022/2772>

EL ABOGADO DEL FUTURO. LA PASIÓN INTELECTUAL

Santos Alberto Córlica¹ María Cecilia Valeros²

Si buscas resultados distintos no hagas siempre lo mismo. Albert Einstein.

Esta frase refleja una circunstancia que se da con mucha frecuencia en la sociedad. Ante un determinado problema hay personas que repiten una y otra vez el mismo procedimiento para resolverlo consiguiendo nulos resultados.

Nuevos desafíos nos empujan a nosotros en nuestro rol docente y a los estudiantes de derecho. Nos preguntamos: ¿tenemos que enseñar lo que hacemos para que lo repitan? ¿O capacitarlos para que produzcan cambios y mejoren la realidad? ¿Si nos limitamos a la enseñanza de una audiencia en cuanto a técnica van a repetir lo mismo mecánicamente... pero que aportan a la sociedad? No nos olvidemos que la profesión de abogado es una de las que más influye en la sociedad porque representa valores. Es necesario introducir a los estudiantes en la realidad como protagonistas del cambio. La pregunta siempre presente sería ¿Cómo se puede mejorar el sistema? ¿Ya tuvieron la formación teórica, están experimentando la práctica, les preguntamos entonces qué harías vos para mejorar aquello que hoy es tu realidad? Entonces ellos se sienten partícipes del cambio dejando la figura de mero espectador. ¿A quién se le invita a reflexionar sobre su actividad que podríamos poner de ejemplo realizar la atención de profesionales en una mesa de entradas de un juzgado... cómo se puede agilizar el trámite? ¿Cómo se puede enriquecer la atención? Entonces ahí se produce el cambio porque estoy pensando a futuro, creando el cambio, motorizándolo. Si el alumno está pensando cómo se puede mejorar la realidad es un CREADOR. Tenemos que lograr un profesional que sea un constante observador del sistema con una orientación que lo motive a generar propuestas que optimicen el servicio de justicia, del cual habrá de ser parte esencial.

Nos preguntamos si es posible formar un profesional que dé respuestas a problemas que se planteen en el futuro. Un futuro que desconocemos y la respuesta es simple: para que pueda dar esas respuestas debemos incorporarle la necesidad de ser honestos, preocupados por mejorar el sistema constantemente, que se preocupe por los valores morales esenciales, que sea fiel con su cliente pero también con el juez, que sea crítico del sistema pero dispuesto a aportar soluciones para su constante mejoramiento., Que esté convencido de la importancia que tiene su asesoramiento en el comportamiento de las personas. Habremos así de estar seguros que desde este sitio estamos formando un abogado para el futuro, pues son los valores básicos los que nos pueden servir en cualquier tiempo. Es muy importante que sepamos introducir en nuestras alocuciones esos valores como pilares esenciales para el ejercicio de la profesión y asegurarles que así habrán de aportar mejores resultados a la sociedad.

Debemos ser GENERADORES DE PREGUNTAS³.

En su formación teórica han escuchado doctrinas, teorías, análisis; adquirieron el conocimiento de fondo. Necesitamos que egresen profesionales preocupados por aportar a la sociedad, al sistema, respuestas creativas y nuevas formas de proceder que produzcan cambios mejoradores de la respuesta que debemos a la sociedad.

Muchas veces el profesional abogado tiene en sus manos la posibilidad de resolver conflictos amigablemente evitando en lo posible el litigio judicial. Ello siempre redundará en beneficio de la paz social. Es nuestro deber que los alumnos estén convencidos de ello. Es necesario contar con abogados preocupados por su aporte a la sociedad entendiendo que el sistema está compuesto no sólo por su entorno más próximo, como el colega, el juez, el justiciable sino por cada integrante de la sociedad, pues el abogado es capaz de influenciar en su entorno de tal manera que permita que se vuelva a creer en el sistema. Para ello es significativo el aporte de la enseñanza del derecho.

Cambiando el foco

Si nos ubicamos en el dictado de una clase automáticamente surgirá el foco puesto en el docente. Veremos al docente diagramando su clase, midiendo el tiempo, su estrategia de enseñanza, los elementos con los que cuenta, su metodología, sus prioridades, la posible evaluación, etc. Al pensar en el docente y en la calidad educativa dejamos abierto un paréntesis pues su calidad debe ser tenida expresamente en cuenta y además de su rango académico ese profesor ideal, lo definiremos como aquel que ama enseñar y ama lo que enseña. Cambiemos ahora el foco y fijémoslo sobre el alumno. En principio nuestro análisis es limitado porque partimos de imaginar al alumno como género único, con iguales intereses, inquietudes,

1- Coordinador del Régimen de Practicas Preprofesionales, Facultad de Ciencias Jurídicas, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: albertocorica@lpsat.com

2- Jefe de Trabajo del Régimen de Practicas Preprofesionales, Facultad de Ciencias Jurídicas, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: ceciliavaleros@gmail.com

3-Luis Porta "La Pasión educa; enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios RAES 2010 cuando cita" Lo mejor que puede hacer un profesor es no enseñar como un absoluto, porque cuando enseña esta achicando el mundo" (prof.Arquitectura1)

exigencias, expectativas.....cuando cada uno de ellos es un foco distinto y generador de respuestas tan disímiles que pretender unificarlas impide que esa diversidad pueda enriquecernos. Si al terminar la clase recibiéramos una devolución tendríamos tantas como alumnos en el aula posiblemente y muchas con notas distintivas. Nos preguntamos si estamos poniendo el foco en ellos.

Esta nueva mirada encuentra sustento en los cambios educativos actuales sobre los que reposa el alto impacto de la enseñanza apasionada capaz de liberar el potencial posiblemente dormido de algún alumno. Es que el mejor rendimiento está íntimamente relacionado con el impacto de las emociones y afectos que se desarrollen entre docentes y alumnos. Sin duda que lo afectivo y la emoción en la educación si bien ha tenido poca impronta reconocemos hoy que se relaciona pero fundamentalmente con el aprendizaje. Cuando se nos pregunta sobre experiencias escolares y extraescolares profundas y duraderas, cuando se nos consulta sobre aquellos maestros o figuras de nuestra infancia que nos dejaron marcas indelebles, cuando reconocemos en nuestra formación las huellas de grandes maestros, siempre recurrimos a una narrativa inundada de sentimientos, de registros emocionales, de sucesos vitales⁴. Ellas propician una dinámica de apertura, comunicación profunda y colaboración; posibilitan la expresión de los sentimientos, a la vez que sensibilizan al sujeto hacia los sentimientos de los demás, aumentando la empatía y la tolerancia⁵. Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes 2 José GONZÁLEZ MONTEAGUDO. Cuestiones Pedagógicas, 19, 2008/2009, pp. 207-232. secretariado de publicaciones universidad de Sevilla

El proceso educativo se conforma de tantos factores como personas nos estén escuchando porque cada una de ellas capitalizará distinto, pondrá un filtro diferente, se motivará o desmotivará, incorporará el aprendizaje de manera muy diversa. Pero existe otro tercer eslabón: el destinatario. ¿A quién va dirigido lo que estoy enseñando? Va más allá del alumno nuestra enseñanza va dirigida a aquél que va a requerir la intervención de este futuro abogado y a aquel que de cualquier modo se relacione con la justicia. Michael Rosbach Nobel de Medicina 2017 Honoris causa de la UBA aconseja a los estudiantes: “Encuentren una pasión e intenten seguirla y dedíquense el 99% a esa pasión”⁶

Práctica situada. Enfoque en la realidad. Modalidad taller

“El estudio de las Ciencias Sociales debe enseñar que la realidad más compleja, existe como realidad objetiva, pero también como construcción de nuestras mentes, y su interpretación cambia con el tiempo y los paradigmas que se aplican para analizarla.

Por ello los contenidos propuestos corresponde desarrollarlos bajo la metodología de aula- taller donde toda la actividad didáctica está centrada en la solución de los problemas y en las acciones concretas que supone la realización del mismo. Si bien existe un programa que delinea los temas a tratar, la actividad se centra en objetivos. No se avanza por el solo desarrollo de los temas sino por la progresión de una complejidad. Ni los docentes ni los alumnos actúan en solitario, sino constituyendo un equipo de trabajo.

Lo sustancial será construir, trabajar en conjunto, constituyendo ese equipo de trabajo y enriqueciéndose con los aportes de todos. Ello no excluye las actividades individuales.

Poco esfuerzo es necesario -decía Calamandrei*- para comprender que no siempre es fácil establecer, en las innumerables y variadísimas configuraciones que puede asumir en la realidad las relaciones humanas, cuál es la norma que se ajusta al caso y cuál es el comportamiento concreto para que para aquel caso corresponde a la voluntad de la ley. Aun cuando las disposiciones legales sean numerosas y precisas, no es posible para cada caso que se presente en la realidad, se encuentre ya dispuesta en aquella especie de gran casillero de hipótesis típicas que es el gran derecho positivo, una norma especial que se adapte exactamente a tales circunstancias; para llegar a colocar el caso en la casilla apropiada no basta conocer exactamente el significado de la norma escrita en los artículos sino que puede ser necesario combinar entre sí varias disposiciones y sacar de esa combinación el principio jurídico, en ellas implícito, aplicable a aquél. Este trabajo de interpretación de la ley no siempre es fácil: en la realidad una disparidad de opiniones y, por consiguiente, una situación de falta de certeza acerca de las consecuencias jurídicas que nacen de un determinado hecho especialmente cuando están frente a dos interesados en conflicto, cada uno de los cuales tiende no solamente a dar del hecho la versión que más le favorece, sino también a interpretar el derecho en modo de sacar de él las consecuencias concretas favorables a su interés individual.

Se trata pues de desarrollar los instrumentos lógicos de los que se sirve el abogado para demostrar la razón de su cliente como también del juez que con todos los elementos ofrecidos en el proceso los evalúa, transforma en individual la voluntad de la ley y resuelve. De este esquema lógico nos valemos en el taller para identificar la operación mental de encontrar las

4- Luis Porta “La Pasión educa; enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios RAES 2010

5-Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes 2 José GONZÁLEZ MONTEAGUDO. Cuestiones Pedagógicas, 19, 2008/2009, PP. 207-232. secretariado de publicaciones Universidad de Sevilla

6-Link:<https://www.infobae.com/america/ciencia-america/2018/04/05/recibir-el-premio-nobel-no-cambio-mi-pasion-por-seguir-aprendiendo/> Copyright © www.infobae.com.

7-Antonio Luis García Ruiz (Coordinador) Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria.p.322 Granada, Grupo Editorial Universitario (GEU), 1997

premisas y saberlas poner entre sí en tal relación que se aprecie perfecta coincidencia entre la hipótesis abstractamente formulada por la norma y el hecho específico real.

Las actividades deben estar vinculadas sobre propuestas de casos reales de nuestra disciplina y las herramientas necesarias para ejercer nuestra actividad profesional. El sistema de taller enseña a relacionar la teoría y la práctica, estableciendo una relación dialéctica entre “lo pensado y lo realizado” a través de la solución de problemas concretos. Para relacionar la teoría y la práctica es necesario comprender los problemas que se estudian indagando, reflexionando, aún con dudas y lagunas de conocimiento.

El enfoque interpretativo o hermenéutico, fundado en teorías que entienden el conocimiento como construcción social práctica situada, comprende la acción como “la conducta física más las interpretaciones de significado del actor y de aquellos con quienes éste interactúa” (Erickson, 1997: 214-215). En educación esto conduce a un abierto renunciamento a una visión esencialista de la enseñanza (McEwan, 2005).

Hablamos del foco del docente, del de cada uno de los estudiantes para correr ahora el foco y detenernos en el escenario en el que se insertará nuestro futuro profesional.

En nuestra enseñanza práctica desarrollada en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales contamos con las siguientes modalidades:

Prácticas pre-profesionales:

Sucintamente se describe el régimen que actualmente se desarrolla en nuestra Facultad.

Los alumnos tienen la opción de inscribirse para realizar estas prácticas en organismos jurisdiccionales gracias a un convenio suscripto entre nuestra Facultad y la Suprema Corte de la Provincia de Buenos Aires. Allí se ha determinado la posibilidad de que nuestros alumnos realicen prácticas en todos los fueros y departamentos judiciales de la Provincia de Buenos Aires. Se incluyen los Juzgados de Paz.

Asignación

Los aspirantes se inscriben teniendo en cuenta las materias aprobadas formándose un listado por fuero, que contiene departamento judicial e identificación del alumno entre otros datos. Se conforma una lista ordenada de menor a mayor por el número de sorteo que le ha correspondido al alumno para acceder a cursos de grado y contiene el fuero y la jurisdicción. Los funcionarios judiciales solicitan la designación de alumnos practicantes (no pueden ser más de tres por organismo) y se asigna a los alumnos que poseen el número de sorteo menor.

Reunión informativa:

Son citados en su dirección de correo electrónico a una reunión informativa en la que toman conocimiento de la finalidad y la forma de llevarse adelante la práctica. En ella se resalta la importancia del trabajo grupal, la ventaja de ingresar a una unidad jurisdiccional, y se informa respecto de los trabajos que deben presentar en una carpeta al finalizar las prácticas. El mensaje en esa reunión resalta el contenido ético, la modalidad del trabajo grupal y concientización del rol que han de desempeñar. Conforme el convenio suscripto con la Suprema Corte las prácticas tienen un período de seis meses con opción a otro tiempo igual, siempre que esté de acuerdo el alumno, el Coordinador de la Facultad, el funcionario judicial (juez, defensor, fiscal, etc.) . Debem cunplirse 20 horas semanales en el horario que le convenga al alumno, de acuerdo a sus posibilidades respetando horas de estudio o de asistencia a cursos.

Capacitación.

Antes de ser asignados al organismo judicial asisten a un curso de capacitación respecto de nuevas tecnologías aplicadas al proceso (presentaciones y notificaciones electrónicas, etc.) realizando efectivamente la tarea en los puestos de trabajo para así llegar entrenados a los distintos destinos donde han colaborado en la capacitación de empleados judiciales. Esto ha despertado interés en jueces y funcionarios.

Tareas encomendadas, seguimiento y contralor.

Las tareas a desarrollar deben ser rotativas de manera de ocupar cada uno de los puestos que se existen en el órgano jurisdiccional. Se les entrega para ello un cuaderno de trabajo que contiene enumeradas las tareas básicas que deben cumplir. Se le solicita que al final de la práctica elaboren una conclusión y que esta contenga una propuesta mejoradora del servicio de justicia en el que tuvieron a experiencia. Esto promueve que estén poniendo la atención en el justiciable.

Coordinación.

El Coordinador Académico controla el avance de la práctica valiéndose de una planilla que cada alumno debe enviar mensualmente vía correo electrónico en la que están detalladas las tareas mínimas que cumplen diariamente (se marca con una x el casillero correspondiente). Si no se cambian las tareas el Coordinador incentiva su cumplimiento.

Audiencias videograbadas.

Se convoca a los alumnos que están realizando las prácticas y se les invita a asistir a audiencias videograbadas que se llevan a cabo en salas de grabación. Antes de ello se les invita para que vean la causa, y con una planilla anoten los planteos de cada parte y las pruebas ofrecidas. Analizan la audiencia y sacan conclusiones de las pruebas producidas respecto de lo afirmado por cada parte.

Durante la práctica han de asistir a una charla respecto de la entrevista con el cliente. A esos fines una persona extraña a ellos les presentará alguna cuestión que los lleva consultarlos como abogados. Deben intentar que la cuestión se resuelva sin tener

que recurrir a los Tribunales, mediante su gestión profesional, luego de haber determinado el tema jurídico. Habrá una reunión con la parte actora y otra con la parte demandada y eventuales citados como terceros. Iniciarán una demanda de la que correrán traslado y luego se contestará la demanda. Es de aclarar que la cuestión litigiosa en realidad ocurrió y la causa ya tiene sentencia de primera y segunda instancia, pero desconocen la carátula y radicación de la misma. Se lleva adelante la audiencia videograbada y tendrán participación como partes, abogados de ellas, testigos, etc. Esa audiencia se proyectará en el Aula Escuela y sacarán sus propias conclusiones respecto de cada actuación. Posteriormente dictarán sentencia y finalmente podrán cotejar con el expediente verdadero.

Contamos con el link preprofesionales@gmail.com (albertocorica) autor Prof. Santos Alberto Córca donde se sube el material de trabajo comprensivo de agendas de audiencias, fichas, formularios, causas digitalizadas, casos prácticos, entre otros.

Formación prácticas profesionales (cursos de grado)

En las cátedras de Adaptación Profesional Civil y Comercial se trabaja en las distintas comisiones conforme la dirección del Coordinador de las Prácticas. Contamos con el aula Escuela-Juzgado que posee las mismas herramientas de trabajo de un juzgado (módulo de presentaciones y notificaciones electrónicas y mecanismo de videograbación de audiencias facilitado por la Excm. Suprema Corte de la Provincia de Buenos Aires). Asignados los distintos roles abogado-juzgado se crea un expediente virtual simulado que posibilitará el envío de las distintas presentaciones y al juzgado su recepción y seguimiento. Previo al inicio de las prácticas se realiza una reunión general para coordinar el semestre. Se les entrega a los Jefes de Trabajos prácticos causas para asignar a los alumnos y la agenda de audiencias videograbadas. Se les pide especial atención en desarrollar los contenidos mínimos con la modalidad taller y la organización de los alumnos para la actividad que se realiza como trabajo de campo en los ámbitos elegidos. Se coordina con los distintos Jefes de Trabajos Prácticos la asignación de un caso que será trabajado por dos comisiones para luego llevar adelante los roles de parte actora y demandada, testigos, absolventes, como así la de Juez, Secretario, Asesor de Incapaces, Defensor de Pobres y Ausentes, entre otros en la audiencia de prueba oral simulada mediante la técnica de videograbación. Luego de su desarrollo se proyecta en el aula escuela-juzgado donde cada alumno se autoevalúa observando su desempeño como así la estrategia desarrollada en la audiencia y la valoración de la prueba rendida. En dicha modalidad se realiza un intercambio de trabajo entre las distintas comisiones observándose el desempeño particular de los distintos profesores y con la observación del coordinador de las pasantías. Desde el link practicasonlp@gmail.com (clave facultad) -autora prof.Fabiana Coradi los docentes tienen acceso al material on-line, causas digitalizadas, agenda de audiencias, audiencias videograbadas y todo el material. Los docentes tienen acceso también para subir material que consideren necesario.

Enseñanza práctica desarrollada en las materias Teórico-prácticas.

Entendemos que los profesores jefes de trabajos prácticos deberán respetar la misma modalidad de trabajo y seguimiento por parte del coordinador.

Que mejor escenario que la propia realidad y es ahí donde se amalgamará el estudiante con su entorno. Allí se observará actuando poniéndose el traje de profesional, estudiante ahora de su entorno, de los cambios observador y modificador del mismo. Para ello diagramamos puestas en escena para su ejercicio. Las mismas son secuenciadas proyectando las distintas alternativas y roles profesionales. Ellas consisten en pasos y protocolos de trabajo que diversificamos en: el destinatario de nuestra profesión. Concertar una entrevista con el cliente. ¿Cuántas oportunidades tuvimos durante la carrera de grado de escuchar un requerimiento de un cliente? Y cuan frecuente va a ser ello en su carrera, ya sea por el cliente, por el gerente de la empresa para la cual se han contratado sus servicios, para el ente estatal que requiere sus informes, para escuchar a los letrados y a las partes en una audiencia. ¿Están preparados para ello? Trabajamos pues en el desarrollo de esta tan importante entrevista señalando o haciendo foco en: LA IMPORTANCIA DE LA ESCUCHA:

* Escuchar el planteo, a los fines de detectar los datos útiles. * Tomar nota de las cuestiones importantes. * Determinar si se trata de una cuestión judicial o no.

* Actuar considerando que la solución del problema puede no terminar allí (prever que el planteo puede derivar en un conflicto mayor, incluso judicial)

* Considerar que estamos ante el relato subjetivo que podría ser difícil de probar judicialmente. - Evaluar la conveniencia (si las características del cliente lo permiten, que realice un relato escrito. - Ese relato escrito formará parte de nuestra carpeta.

Encuadre jurídico:

* Se ejercitarán en encuadrar jurídicamente el hecho. Tener siempre presente la posibilidad de que la cuestión concluya en una demanda judicial.

* Ante la necesidad de demandar judicialmente indagar sobre las pruebas.

* Preservar las pruebas. * Toma de fotografías. Resulta de gran utilidad para poner en conocimiento del juez la situación en la que se encuentra el cliente (el transcurso del tiempo disimula muchas de las secuelas por las que voy a reclamar, etc).

*Entrevistarnos con los testigos (tomaremos así contacto con la narración de los hechos efectuada por un tercero ajeno al cliente) - El relato que efectúe el testigo hará que re-memore y fije los hechos que han pasado por sus sentidos.- determinar

las ventajas y desventajas de ofrecerlo en la prueba.- Realizar apuntes de lo que nos dice .- Distender al testigo (ya habló y expuso ante alguien).- formar la convicción sobre el hecho.- Dejar constancia en la carpeta sobre lo relatado, si fue presencial o no, etc. Evaluar la necesidad de Pruebas Anticipadas: Luego del examen determinar la necesidad de las mismas (secuestro de historia clínica, declaración de testigos, etc.). Posibilidad de conciliar: Determinar en lo posible con el cliente el piso de negociación. Intentar la negociación, Tener en claro los honorarios, tiempo y conveniencia. Preguntarnos ¿es necesario suscribir un documento? Gastos: Tener en claro el cálculo de gastos. Posibilidad de tramitar con beneficio de litigar sin gastos (oportunidad) Asentar pagos en contabilidad. Determinar los posibles gastos del juicio.

ENTRENAMIENTO CON EL CLIENTE Convocados actores que representan al cliente a quien le entregamos un libreto fundado en un caso y pautas de exposición exponen como posibles clientes los hechos, su problemática y su expectativa.

DIGITALIZACION HERRAMIENTA DE TRABAJO: Se adoptó la digitalización de las causas con el objetivo de incorporar las nuevas tecnologías al proceso, agilizar la circulación del material, que se encuentre disponible para todos a la vez y posibilitar un desarrollo rápido y ágil para su seguimiento. Ello nos propone el desafío también en la formación del docente con Tecnologías de la información y de la comunicación. Los desafíos son diversos, ya que no se trata de formar docentes, en saberes y conocimientos establecidos o adquiridos sólo en espacios institucionalizados, sino en facilitar aprendizajes sujetos a competencias, que les permitan desarrollar actitudes y habilidades hacia la búsqueda y aplicación de información y comunicación para el trabajo colaborativo, y el aprendizaje de conocimientos nuevos.

Supervisado por profesores el desarrollo e interviniendo el coordinador de ser necesario al momento de la audiencia y capacitándose la utilización del sistema CICERO.

Proyección posterior en clase para su análisis. Posteriormente diagramaron la sentencia, recurrieron los demandados y al llegar el expediente a segunda instancia concurren a la Cámara de Apelaciones siguiendo el recorrido de la misma hasta su devolución (con una causa paralela de permitirlo los tiempos).

Finalmente se dividieron las posibles consecuencias en: CUMPLIMIENTO DE LA SENTENCIA Y PAGO (Se realizó la apertura de cuenta, la liquidación y regulación de honorarios) Y EJECUCIÓN DE SENTENCIA hasta el remate judicial. El que se proyectó con la modalidad subasta electrónica y luego del estudio de la normativa concurren al REGISTRO DE SUBASTAS ELECTRÓNICAS donde fueron recibidos por el encargado tomando sus requerimientos, problemáticas, como así con la registración y seguimiento del trámite electrónico.

El estudiante y su rol crítico

Motivamos por el rol crítico y como disparador ofrecemos un tema, un caso de trabajo y análisis. A modo de trabajos finales como investigación, reelaboración y devolución. Para ello se comienza a trabajar asignándose temáticas conflictivas y/o causas como procesos especiales, ejecuciones o de conocimiento abreviado, pero en los que prevalecía alguna particularidad. Se propone el debate grupal, aunque puede desarrollarse de modo individual. La consigna debe estar basada en casos de trabajos reales. A cada uno le es asignado un tema que no se ha abarcado en clase y tanto la tarea a desarrollar como las conclusiones se comparten con el resto realizándose individualmente su exposición oral y debate grupal en clase como puede observarse en la imagen adjunta. Ello posibilita que se habría un amplio abanico de situaciones no desarrolladas individualmente propendiendo a su exploración creativa y su incorporación en forma grupal y de análisis conjunto generando un enriquecedor debate¹⁰.

8-Departamento de Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas Teoría, formación e intervención en Pedagogía

Reinaugurar la relación pedagógica en tiempos de "NET": condiciones de posibilidad para nuevos dispositivos. La Plata, 8, 9 y 10 de agosto de 2011 <http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar> ISSN 18539602

9-SALOMON, G., PERKINS, D. Y GLOBERSON, T. (1992), "Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes", en Revista CL&E Comunicación, lenguaje y educación N° 13:622

10-HARGREAVES, A. (2003): Enseñar en la sociedad del conocimiento: educar para la creatividad, en: Enseñar para la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva. Octaedro. Barcelona. Cap.1. pp. 19/48.

ARGUMENTACIÓN Y ENSEÑANZA DE LA RETÓRICA EN DERECHO¹

Helga María Lell²

Introducción

La enseñanza universitaria del derecho ha cambiado desde un paradigma caracterizado por un olvido total de la argumentación a otro que reivindica este último proceso. Los parámetros brindados por el Consejo de Decanos para la acreditación de la carrera de Abogacía así lo acreditan. No obstante, aún no se ha logrado dotar de contenido apropiado a los planes de estudio, a las prácticas forenses, docentes y estudiantiles para que superen el modelo decimonónico positivista. Así, la educación en argumentación no logra superar el plano teórico y acaba por ser un tópico aislado. En esta línea, esta ponencia apunta a poner en evidencia la necesidad de incorporar contenidos de retórica como disciplina que atraviesen transversalmente y de manera más natural la totalidad de los espacios curriculares.

La lógica en tiempos del positivismo

La disciplina jurídica y, por lo tanto, su enseñanza, se presentó como ciencia bajo el signo positivista que enarbolaba a las normas jurídicas como objeto principal. En ese contexto, el conocimiento del derecho y del jurista giraba en torno al saber de lo legal. Esto generaba ciertas consecuencias sobre la práctica jurídica y educativa. Principalmente, la tarea retórica no tenía lugar alguno en el ámbito del derecho. Este planteo cambia a partir de la década de 1960 aunque, como se mencionará posteriormente, a pesar de que se han producido avances teóricos, aún existen múltiples deudas a nivel educativo universitario.

Antes de adentrarnos en ello, resulta necesario caracterizar el paradigma positivista que ha signado fuertemente al derecho. Así, podemos decir que durante la modernidad (y principalmente a partir de la Revolución Francesa) hasta mediados del siglo XX, la interpretación de las normas jurídicas se desarrolló conforme al modelo dogmático, caracterizado por ser legalista, formalista y postular a la ley como la única fuente del derecho³.

La pretensión principal en el marco político en el que prepondera este modelo era reducir la intervención de los jueces a lo mínimo y necesario puesto que, al no ser representantes del pueblo, debían someterse a las leyes elaboradas por los legisladores. Para ello, se confiaba en que las leyes, pensadas y redactadas por representantes populares, eran claras y que el ordenamiento jurídico preveía toda conducta posible, es decir, que era coherente y completo. Por supuesto, no tenía ningún problema lógico de contradicción o superposición normativa. Gracias a que el legislador realizaba una tarea tan excelsa, los jueces simplemente debían aplicar las normas jurídicas generales a los casos particulares. Por lo tanto, el juez no podía crear nada en el derecho y no tenía nada que dudar o elucidar. Simplemente repetía la norma general pero de manera individual. Por ejemplo: ante una norma general del tipo “Los ciudadanos del Estado Alfa deben pagar un impuesto mensual de \$1000”, el juez debía verificar que Juan fuera un ciudadano o no de Alfa. En caso de que lo fuera, su sentencia debería decir “Juan debe pagar un impuesto mensual de \$1000”. Como puede notarse, el operador judicial no tuvo que interpretar, crear o argumentar nada. Simplemente realizó un razonamiento lógico deductivo. Nadie que efectuara el procedimiento lógico correspondiente de manera correcta podía disentir con el resultado. ¿Y qué ocurría si no existía una norma? Simplemente este supuesto nunca se daba gracias al principio de clausura según el cual todo lo que no está prohibido, está permitido. Por ende, el juez siempre tenía elementos normativos a la luz de los cuales fallar.

El razonamiento que utilizaban los jueces tenía la forma de un silogismo. Sobre él, Perelman (1988: 39) explica que una vez establecido los hechos, bastaba formular el silogismo judicial, cuya premisa mayor debía estar formada por las reglas de derecho apropiadas y la menor por la comprobación de que se habían cumplido las condiciones previstas en las reglas, de manera que la decisión viene dada por la conclusión del silogismo. De manera semejante, Alchourrón y Bulygin (1975) sostienen que el razonamiento que los jueces realizaban para fundar sus decisiones podía ser reconstruido como una inferencia lógica en la que, sobre la base de dos tipos de premisas (una normativa y otra fáctica) se llegaba a una conclusión que afirma que ciertas consecuencias jurídicas eran aplicables a un caso particular.

1- Un trabajo preparatorio de este ha sido presentado en el II Encuentro Iberoamericano de Retórica “Rhetórica y humanismo”, del 26 al 28 de abril de 2017, organizado por la Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, Organización Iberoamericana de Retórica, Asociación Mexicana de Retórica y Asociación Latinoamericana de Retórica. Llevado a cabo en la Ciudad de México. El trabajo se tituló “Retórica y discurso profesional. La relevancia de las operaciones retóricas en la formación universitaria en el campo jurídico”.

2- Investigadora asistente de Conicet (con lugar de trabajo en CICJ, FCEyH, UNLPam). Docente auxiliar de las cátedras de Filosofía del Derecho, Introducción al Derecho y Derecho Político de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la Universidad Nacional de La Pampa. E-mail: helgalell@cpenet.com.ar

3-La explicación respecto de estas características puede hallarse en Bobbio (1991) en el abordaje del positivismo jurídico como teoría.

Hasta aquí, el procedimiento silogístico parece una sencilla operación mecánica que puede formularse de modo automático. Esta impresión puede ser acertada en aquellos casos que son claros, pero no para los conocidos como “casos difíciles” ya que en ellos puede ocurrir que los hechos no se encuentren determinados tan fácilmente (por ejemplo, que no quede claro si hubo violencia o no para determinar la calificación de robo o hurto), que las normas aplicables no se detecten con tanta facilidad (por ej. si un homicidio es simple o agravado por alevosía) o que existan problemas del lenguaje (por ej. la existencia de términos como “mujer honesta”, “buen padre de familia”, “trato digno”, etc.) (Suárez, 2009). Todos estos inconvenientes requieren que los jueces valoren y, por supuesto, que también argumenten para sostener sus decisiones.

Como señala Atienza (1997: 127), problemas como los antedichos hacen necesario presentar argumentos adicionales a favor de las premisas (justificación externa), que, probablemente, no serán del tipo de los razonamientos deductivos (justificación interna). “(E)n los casos difíciles la tarea de argumentar en favor de una decisión se centra precisamente en la justificación externa. La justificación interna sigue siendo necesaria pero a no es suficiente y pasa a un segundo plano de importancia”.

Las teorías de la argumentación

Hasta la década de 1960, la actividad interpretativa judicial dependía, al menos en teoría, eminentemente de la lógica. Arribar a una conclusión era un procedimiento deductivo y de conjunción de dos premisas. La conclusión era necesaria y no ofrecía dudas⁴, por lo tanto, no había lugar para la argumentación. Sin embargo, este panorama cambió, principalmente, por la imposibilidad de esta visión positivista de dar cuenta del lugar que ocupan los valores en el Derecho (entre ellos, el de justicia⁵), de resolver problemas lingüísticos y de explicitar las valoraciones que realizan los jueces.

En 1958, aparecieron dos obras importantes que inauguraron el cambio de paradigma para presentar la necesidad de la argumentación frente o junto con la lógica formal: *The Uses of Arguments*, de Toulmin, y *La Nouvelle Rhétorique. Traité de l'argumentation*, de Perelman y Olbrechts-Tyteca. Estas obras, desde dos perspectivas muy diferentes, la lógica y la retórica, coincidían en señalar la necesidad de desarrollar una propuesta teórica para analizar las condiciones normativas de la argumentación en lenguaje natural (es decir, ya no el formal). Además, ambas destacaban la argumentación como práctica y ofrecían un marco alterativo para abordar el estudio de la racionalidad (Bermejo Luque, 2008).

Aquella ruptura, desde el punto de vista teórico, fue fundamental. La concepción del derecho abandonó el campo de la lógica y se adentró en el de la retórica. Los operadores jurídicos comprendieron que su quehacer cotidiano consistía en la argumentación y las instituciones educativas incorporaron herramientas que dieran cuenta de ello. No obstante, un análisis de diferentes planes de estudio de las facultades de derecho de la Argentina, muestra que ese paso solo se dio tímidamente y que no logró avanzar demasiado. Es usual solo encontrar algunos puntos en programas de estudio de filosofía del derecho o teoría general del derecho o algunas asignaturas referidas a la teoría de la argumentación que se centran en las enseñanzas de Perelman y de algunos otros autores pero que solo quedan en el plano teórico. En ningún lugar se enseña la retórica clásica de manera teórico-práctica y, por ello, el alcance pragmático de esta disciplina no puede ser vislumbrado o puesto en práctica por los estudiantes y egresados.

Hacia una concepción macro de la argumentación

En el ámbito del derecho, la recuperación de la retórica bajo el paradigma de las teorías de la argumentación ha tenido un éxito radical a tal punto que fue un hito que marcó un antes y un después en la forma de entender el quehacer jurídico. No obstante, la atención acabó por concentrarse en la argumentación como un concepto abstracto que se muestra como escenario del fenómeno jurídico y por poner el acento en el auditorio como elemento central y casi único.

Como puede notarse, al final de cuentas acaba por perderse la mirada sobre el discurso y su organización. La expectativa de lograr persuadir un auditorio se coloca por sobre el diseño discursivo y, por lo tanto, por sobre las estrategias retóricas. En este marco la argumentación termina por ser vacía e ineficaz por cuanto carece de herramientas y estrategias adecuadas.

Por este motivo, resulta relevante retomar la mirada sobre el diseño macroestructural. El paradigma de la argumentación focaliza en el auditorio y, también, en cómo el operador jurídico expone su interpretación. Las principales conclusiones que se ha derivado de ello son que la subjetividad del intérprete cumple un papel importante y que los resultados hermenéuticos no son inequívocos. Pero ¿y la confección del discurso?

Una primera idea fuerza que fundamenta la inclusión de la retórica en los planes de estudio de las carreras de derecho es su surgimiento en el contexto del empoderamiento ciudadano y en el fortalecimiento de los individuos en su vida en sociedad.

4- Claro está que esto era más bien una ficción teórica antes que una realidad propia del quehacer judicial.

5-La justicia no es un tema menos en el campo del Derecho y de la argumentación. De hecho, en relación con el tema bajo tratamiento, cabe destacar que el mismo Perelman le dedicó una obra a la justicia. Ver Perelman, 1964.

El campo de la retórica jurídica es aquel del conflicto y de la cooperación. Esta oración, que parece un tanto paradójica, muestra que, para que haya argumentación, es necesario que haya conflicto, una discrepancia, y que este no aparezca como insuperable. Así la retórica se manifiesta en la negociación por medio de procedimientos simbólicos de la distancia que separa a los interlocutores (Klinkenberg, 2010).

En el marco del surgimiento de la antigua Grecia, la retórica clásica surge como un ámbito artificial y producto del orden social del cual los hombres son responsables, creadores y modeladores. Así, el discurso se encuentra en el campo de la construcción humana en contraste con las determinaciones divinas y de la naturaleza.

Esta forma innovadora de pensamiento planteaba que las instituciones, las palabras, los conceptos rectores y las formas de organización colectiva no dependían de principios universales, sino que surgían de modelos históricos de pensamiento y, por tanto, pertenecían al reino de lo posible más que de lo necesario. Al mirar al lenguaje y a sus consecuencias para la acción social como resultado de la construcción humana se hacía factible entonces indagar sobre la índole de su estructura y proponerse la posibilidad de intervenir sobre sus formas y, con ello, sobre la vida de la comunidad (Tapia, 2010: 275).

La principal relevancia de este hecho es que la retórica marca un campo de objetivos a ser realizados mediante el uso de la palabra en aquellas instancias en las que no existe lo universal o necesario. Así, la educación universitaria en derecho debe mostrar que la retórica, como ciencia social, proporciona herramientas para la persuasión con consecuencias epistemológicas y profesionales. La construcción de las piezas discursivas no pretende revelar una verdad evidente sino construir un objeto verosímil y que cause la adhesión del auditorio. En este marco, la retórica debe ser inculcada como un conjunto de saberes que permite la defensa de los intereses, valores y creencias de los grupos humanos.

El uso de la retórica tanto en la elaboración como en el análisis discursivos permite tomar conciencia de la relatividad de las nociones, de los potenciales usos de las ambigüedades, vaguedades y metáforas soterradas para poder ver cómo los instrumentos artificiales encarnan creencias y son siempre sujetos de cambio. En tal sentido, el armado de un discurso adecuado a los efectos persuasivos no encubre, sino que coloca al descubierto la naturaleza provisional de las relaciones entre acción, lenguaje y realidad (Tapia, 2010: 277). Esto pone en evidencia que el mundo simbólico presenta siempre una realidad modificable y susceptible de innovación.

Por su parte, Klinkenberg (2010), destaca que la “retórica de la argumentación”, como una especialidad novedosa, se destina al estudio de los mecanismos del discurso social general y a su eficacia práctica y, en consecuencia, guarda una estrecha proximidad con la pragmática. En particular, los filósofos del derecho se han concentrado en ella como reemplazo de la lógica formal que se había desvinculado de la realidad práctica.

Cuando se trata de convencer ya no solo hay que deducir y calcular sino sobre todo argumentar. Así los campos de aplicación de la primera neretórica fueron la propaganda política o comercial. La controversia jurídica y la discusión filosófica. (Klinkenberg, 2010: 286)

En tal sentido, es relevante comprender por qué el estudio de la argumentación jurídica es más profunda que la mera mención teórica de autores que se han abocado a ella y al hincapié en el auditorio. Las estrategias retóricas y el diseño discursivo en sus diferentes secciones no resultan nunca inocentes y tienen efectos cognitivos sobre los receptores. Desde la presentación misma se prepara al destinatario a interpretar lo que se espera que interprete, se apela a sus conocimientos previos para desarrollar otros nuevos, se convocan emociones para generar adhesión, etc. Es cierto que en ese marco el auditorio no pasa desapercibido pero ello es así en tanto interpela de manera activa al sujeto productor del discurso que debe adaptarse para tener éxito.

Mostrar lo anterior no es una cuestión aislada sino que conlleva la responsabilidad docente de brindar las herramientas adecuadas que revelen que la retórica es una disciplina tan importante como cualquier otro derecho de fondo o forma. Así, los conocimientos técnicos consisten en el manejo del derecho propiamente dicho pero también en cómo presentarlo frente a un auditorio y con pretensiones específicas. De esta manera, la retórica como espacio disciplinar toma el lugar de un espacio curricular central que aporta conocimientos interdisciplinarios: de gramática, lingüística, oratoria, pragmática, hermenéutica, análisis del discurso, etc.

Consideraciones finales

En el ámbito jurídico, la recuperación de la retórica, sobre todo a partir de los desarrollos de Perelman y Olbrechts-Tyteca, ha concentrado las miradas, principalmente, en la argumentación como proceso que se da frente a determinado auditorio. De esta manera, se ha enarbolado al auditorio como un elemento central al cual se debe adecuar una disertación. No obstante, poco lugar se destina en los espacios universitarios a la formación respecto de cómo adecuar un discurso a dicho auditorio y, por lo tanto, se relega a un segundo plano la situación macro que requiere la confección del discurso a pronunciar.

Proponemos, entonces, aquí, la necesidad de que los formadores universitarios, en las facultades de derecho, puedan concientizar a sus estudiantes que el foco de atención debe ponerse en la organización macroestructural de las iniciativas comunicativas como forma de control de las estrategias productivas, de los detalles expresivos y la determinación de los significados en relación con el auditorio frente al cual se realiza la presentación. Es decir, el potencial auditorio no queda postergado sino que actúa como un elemento que debe ser considerado en la selección de recursos retóricos en la elaboración de un discurso.

El principal problema que surge frente a estos objetivos es que el sistema se retroalimenta y, para romper con el círculo vicioso, resulta relevante la formación de formadores capacitados para direccionar la atención hacia los aspectos macroestructurales del discurso combinados seleccionados adecuadamente conforme al auditorio.

A la altura de este desafío de la práctica profesional, se encuentra el de la enseñanza universitaria que debe capacitar a sus estudiantes y egresados para que puedan comprender la necesidad de argumentar, a lidiar con la incertidumbre y a buscar las potenciales selecciones de estrategias dinámicas.

Como señala Barnett (2000), la educación universitaria no se trata, simplemente, de enfrentar teorías, exponerlas de manera magistral y aseverar la existencia de juicios muy diferentes acerca de una misma situación. Por el contrario, se trata de que comprender que las estructuras con las que se comprende el mundo y las propias prácticas son impugnables. La educación superior exige una pedagogía con un triple propósito: 1) generar inquietud epistemológica y ontológica en los estudiantes, 2) capacitarlos para que se sientan cómodos en un ambiente caracterizado por la inseguridad cognoscitiva y experiencial y 3) prepararlos para que hagan sus propias contribuciones a la sociedad y sean sensibles ante la impredecibilidad de las consecuencias de sus discursos y prácticas.

Referencias bibliográficas

Alchourrón, Carlos E. y Bulygin, Eugenio (1975/1993). Introducción a la metodología de las ciencias jurídicas y sociales. 2° reimpresión. Buenos Aires: Astrea.

Atienza, Manuel (1997). Tras la justicia. Una introducción al derecho y al razonamiento jurídico. Barcelona: Ariel.

Barnett, Ronald. (2000). Realizing the University in an age of supercomplexity. Philadelphia: Society for Research into Higher Education y Open University Press.

Bermejo Luque, Lilian (2008). "El programa de Los usos de la argumentación de Stephen Toulmin". Marafioti, Roberto y Santibañez Yáñez, Cristián (coord.). Teoría de la Argumentación a 50 años de Perelman y Toulmin. Buenos Aires: Biblos.

Bobbio, Norberto (1991/2007). El problema del positivismo jurídico. 1° ed. 9° reimp. México: Fontamara.

Klinkenberg, Jean-Marie (2010). "La argumentación en la figura". Beristáin, Helena y Ramírez Vidal, Gerardo. Espacios de retórica. Problemas filosóficos literarios. México: UNAM. Pp. 284-318

Perelman, Chaïm (1988). Lógica jurídica y Nueva Retórica. Madrid: Civitas.

Suárez, Eloy E. (2009). Introducción al Derecho. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral.

Tapia, Alejandro (2010). "La persuasión por el orden. Una revitalización de la dispositio retórica". Beristáin, Helena y Ramírez Vidal, Gerardo. Espacios de retórica. Problemas filosóficos literarios. México: UNAM. Pp. 275-284.

LA PRÁCTICA EN DERECHO MÁS ALLÁ DE LOS DERECHOS PROCESALES

Carlos Alberto Villulla¹

Introducción

El presente trabajo intenta demostrar las ventajas de la aplicación de un proyecto de intervención entre los alumnos y docentes de la materia Derecho de Minería y Energía perteneciente al quinto y último año del programa vigente de la Facultad, tendiente a solucionar una problemática habitual que se presenta en el desarrollo de la enseñanza de la asignatura y a lograr que los alumnos aprendan algo que el programa de la carrera no tiene presente y que son “técnicas de redacción legislativa”, tan necesaria en la actualidad cuando observamos una importante cantidad de leyes mal redactadas o con expresiones dudosas entre sus disposiciones.

En relación a lo planteado desarrollamos un proyecto de intervención con el objetivo de lograr que los alumnos presten más atención al estudio de la legislación vigente de la asignatura y a las posibilidades de modificación de aquellos aspectos considerados negativos o no incluidos para el bienestar de la sociedad.

Proyecto de intervención

Siguiendo lo planteado por Eduardo Remedí, 2004 en *La intervención educativa*, México, nuestro trabajo de Intervención se coloca entre dos líneas bien definidas. Por un lado, lo que el autor en análisis señala como lo instituido, que responde a la lógica de la institución asentada en una historia que le otorga identidad y que podemos indicar para nuestro caso, como la vieja práctica del profesor exponiendo clases magistrales y sólo comprobando si el conocimiento de los alumnos es el correcto. La otra línea entre la que vamos a ubicar el trabajo de intervención es lo que Remedí denomina lo instituyente, o proceso que se está gestando y que va a devenir en una nueva práctica. Es en esta línea donde los problemas de las prácticas instituidas pueden verse, ya que se trata de situaciones de falta de conocimiento, de las temáticas enseñadas, por los alumnos y de ausencia de aproximación del Derecho a los requerimientos sociales actuales.

Es sobre estos lugares llamados intersticios donde se trabaja para desarrollar lo instituyente.

La intervención se hace dentro de la comunidad educativa de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, integrada por alumnos y docentes con las lógicas afiliaciones que dichos miembros poseen.

La presentación de una práctica de intervención consistente en la formación de grupos de trabajo de alumnos que elaboren, a modo de ejercicio, proyectos de ley sobre la prestación de algunos servicios públicos, mientras cursan el último año del plan de estudios, presenta situaciones de afiliación a favor del sistema tradicional consistente sólo en el estudio de textos indicados por los profesores, sin la elaboración de conocimientos nuevos. Por otro lado, también encontraremos grupos de personas dispuestas a realizar un cambio del sistema tradicional y que además presente un nuevo enfoque del futuro ejercicio de la profesión que ninguna materia anterior había desarrollado. Este último grupo formará parte de las afiliaciones a favor del proyecto de intervención.

Todo lo vinculado a las afiliaciones tocará prácticas y haceres instituidos hasta llegar a la experiencia situada, donde la práctica de intervención implicará procesos de negociación de significados.- Esto significa que todos los sujetos son intervenidos por la práctica y que todos serán modificados en su estructura conceptual por esa práctica, la intervención significa negociar con todos los significados.

Es importante mencionar que toda intervención tiene una autoridad que la pone en práctica y que en algunos casos, no en el del presente trabajo, esa autoridad, no conoce tan bien el problema a intervenir como quienes están a diario en la práctica situada. En el caso de la presente intervención todos los sujetos venimos de una práctica situada vinculada a una forma de estudio impuesta hace décadas donde el rol más destacado de los docentes era sólo comprobar si los alumnos habían adquirido el conocimiento.

Estos significados son los que hay que negociar para obtener un significado distinto al de los alumnos o al de los docentes, es decir, que se llegará a la construcción de un nuevo significado, que será producto de la fusión de todos los significados que entran en tensión al momento de la intervención, y que tiene que ver con las experiencias de varios años de la institución Facultad y con otros tantos años de estudio y tránsito por la misma de los alumnos y docentes. Lo institucional presiona esas historias y experiencias.

1- Profesor Titular de la Cátedra II de Derecho de Minería y Energía Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata. E-mail: cavillulla@yahoo.com.ar

La tensión ahora se plantea entre lo instituido, que son las prácticas anteriores y lo instituyente que estaría representado por lo nuevo que se está gestando, entre la posibilidad de intervención desde una estructura participativa, negociando significados, pero en tensión con situaciones cosificadas, formado por lo instituido, como reglamentos de la Facultad, los libros y las viejas formas de clases magistrales.

Se busca lograr un emprendimiento conjunto, un compromiso mutuo entre alumnos y docentes de la Cátedra para la construcción de repertorios comunes, basados en diálogos entre todos los sujetos participantes, para que cada uno pueda expresar su problemática y su idea sobre la solución.

Del respeto a este procedimiento se espera lograr un cambio en la actitud de los alumnos de Derecho de Minería y Energía.

La materia exhibe un alto grado de dificultad para su entendimiento en virtud de que su temática vincula la regulación jurídica de la actividad minera y de las distintas fuentes de energía como la nuclear o los hidrocarburos, por citar dos ejemplos. Esto sería la situación problemática propiamente dicha que se presenta en el dictado de la asignatura. Esto obliga a quienes explicamos este conjunto de normas a detenernos en cuestiones que son meramente técnicas, ajenas a nuestros temas específicos, pero necesarias para comprender el por qué de las reglas que rigen estas actividades. En medio de esta problemática es común observar que un importante número de alumnos se detienen más en aspectos técnicos o de funcionamiento mecánico de los sistemas en estudio que en las cuestiones jurídicas que los gobiernan.

Para presentar la situación de manera más descriptiva los alumnos habilitados para cursar como “regulares” la materia Derecho de Minería y Energía, transitan el último año de estudio, y como exigencia mínima entre las correlativas, se requiere tener aprobado Derecho Administrativo I, parte de la carrera donde se analiza la actividad del Estado en relación a su función de controlador y regulador de las actividades de terceros. Es importante también considerar que un porcentaje de ellos logra el título de grado al aprobar la materia en tratamiento.

La asignatura en cuestión puede ser dividida en dos partes, a pesar de sus diversos puntos de contacto. Una, sería el estudio del Derecho Minero, basado en el análisis del Código de Minería y la otra la que se apoya en el estudio del régimen jurídico de las distintas fuentes de energía. Haciendo un análisis no extenso de la problemática vinculada a la enseñanza de estas temáticas y haciendo foco solamente en el régimen jurídico de la energía nuclear, el alumno debe saber, para comprender la legislación nacional e internacional, conceptos tales como fisión y fusión nuclear, formas de funcionamiento de un reactor nuclear, ingreso de la energía producida en el mercado eléctrico mayorista, etc. Estos conocimientos son muy importantes, pero sólo sirven para poder entender el conjunto de normas que forman su regulación. Sin tener en cuenta ese fin o prestándole más atención que al estudio de las leyes es imposible comprender la materia. Para lograr ese efecto, el presente trabajo explica un proyecto de intervención, a realizar con los alumnos de la asignatura, consistente en la formación de grupos para la elaboración de proyectos de ley tendientes a modificar los aspectos oscuros o complicados de la legislación vigente o también para regular aquellos aspectos que la misma no tuvo en cuenta, al momento de su discusión legislativa y posterior sanción.

Deviene importante tener en cuenta que, una vez egresados los alumnos, al momento de trabajar en la materia, ya sea en empresas prestadoras de servicios u organismos reguladores deberán articular el manejo de la ley con conceptos técnicos mínimos para lograr un buen desempeño profesional, dado que deberán competir para acceder a esos trabajos con profesionales de más antigüedad o experiencia. Esto sin dejar de tener en cuenta que lo más importante es el conocimiento de la regulación jurídica de cada aspecto de la materia, que es la base que nos diferencia del resto de los profesionales con los que se puede compartir la actividad. A su vez, si se trabaja en el ejercicio libre de la profesión se pueden atender consultas sobre mala prestación de los servicios públicos los que pueden versar sobre falta de prestación del servicio o daños y perjuicios reclamados por los usuarios por mala prestación del mismo. Por último es importante que un actor de la Ciencias Sociales sepa leer carencias legislativas y proponer modificaciones para adaptar la ley a los cambios de la sociedad donde rige.

La justificación de la aplicación de este proyecto de intervención queda manifiesta en la necesidad del entendimiento y manejo de la legislación minera y energética requiere de una comprensión integral de todos los temas en estudio, aun cuando cada sector puede ser visto en forma independiente todos funcionan en forma integral y parten de la misma plataforma jurídica y en un todo hacen a la política minera y energética del país vinculada al manejo de los recursos naturales. La asignatura pretende con su programa el conocimiento integral del conjunto de leyes que forman la temática en las que se enseña la regulación jurídica del Derecho Minero y las normas que siguen las distintas fuentes de energía como los hidrocarburos sólidos líquidos y gaseosos, la energía eléctrica, la energía nuclear y las energías alternativas o producidas por fuentes renovables, como la energía eólica y la solar, junto a los biocombustibles. De ahí la necesidad de elaborar un plan que interese al alumnado en el estudio legislativo a través del análisis de las normas y su vinculación con la realidad social para determinar aquellos elementos que son susceptibles de modificación.

Esta idea se vincula con la firme convicción de que el Derecho es un instrumento social elaborado durante la historia de la humanidad para mejorar la calidad de vida de las personas que habitan el territorio donde el mismo rige y que por ello debe tener posibilidades de modificación y adaptación, es decir, de flexibilidad, ante cambios producidos en el seno de las sociedades donde se manifiesta. Es importante, después de comprender los efectos sobre la prestación de los servicios públicos que tuvo la legislación y los planes económicos de la década del 90, que los futuros profesionales se formen en el

conocimiento pleno del Derecho Público, entendiendo por tal a la parte del ordenamiento jurídico que regula las relaciones entre las personas o entidades privadas con los órganos que ostentan el poder público cuando estos últimos actúan en ejercicio de sus legítimas potestades públicas (jurisdiccionales, administrativas, según la naturaleza del órgano que las ejerce). Estos órganos, pensados en otro momento histórico se caracterizan por su imposibilidad de contener los reclamos sociales y buscar soluciones que medien entre los intereses de la gente y los prestadores privados de los servicios. En este mismo orden de ideas no podemos dejar de mencionar a la actividad minera, en especial a la hoy llamada megaminería, y los perjuicios ambientales que ocasiona a comunidades enteras por falta de control estatal de su actividad.

Durante el desarrollo de la enseñanza de la materia, los estudiantes suelen preocuparse más por aprender conceptos técnicos de funcionamiento de los sistemas energéticos regulados, que sólo es necesario “conocer” para entender el porqué de la normativa, prestando así menos atención a aquellos conceptos jurídicos que las leyes incorporan para definir o explicar el reparto de derechos entre prestadores y usuarios. Esto nos lleva a la necesidad de elaborar un proyecto de intervención como estrategia tendiente a interesar a los alumnos más en el estudio de lo que luego será su material de trabajo, es decir, la legislación vigente.

Entiendo, por lo expuesto, que la solución propuesta es la idónea para resolver la falta de motivación de los alumnos para el estudio de las leyes por las siguientes causas:

- La formación de grupos de trabajo-estudio para la elaboración de prácticos ha dado buenos resultados toda vez que incluye a los alumnos en procedimientos que los alejan del estudio teórico tan común en nuestra ciencia. Esta situación genera en el estudiante la idea de que el derecho está vivo y puede trascender el frío texto de la norma jurídica escrita.

- A la altura de la carrera en la que se encuentran los estudiantes de la materia su nivel de conocimiento es tan amplio que el trabajo encargado sólo requerirá el estudio particularizado de temas explicados en clase unido al acompañamiento constante del cuerpo docente. Esta situación nos permite asegurar que la complejidad del trabajo está en correspondencia absoluta con las posibilidades interpretativo-comprensivas del grupo destinatario.

- Entre los posibles efectos negativos sólo encontramos que el estudio detallado de ciertos períodos de la historia política argentina pueden herir susceptibilidades vinculadas con la ideología de cada educando. Es necesario destacar que esto se realiza en un marco de diálogo, debate y aceptación de las distintas ideologías y visiones de la historia que echan por tierra la posibilidad de que el ejercicio tenga algún efecto negativo sobre los participantes.

- Las características del ejercicio y el rol protagónico que ejercerán los estudiantes en la elaboración de los proyectos nos permite asegurar que se alcanzará el objetivo de motivación perseguido. No debemos olvidar que el nudo de la práctica está basada en el estudio de la legislación vigente, sus errores, también sus carencias y las posibilidades de modificación.

- El método propuesto para el desarrollo de este trabajo requiere de la acción grupal y apunta a aprender mediante la elaboración de un plan o proyecto de acción, analizando y seleccionando alternativas, un plan de trabajo, etapas en un tiempo determinado, y poniéndolo, con seguimiento del proceso y resultados en marcha.

- Sostenemos que el método de proyectos es el más idóneo, pues como explica María Cristina Davini, 2009 “Métodos de Enseñanza”, pag 130, no se agota en un taller puntual, sino que se orienta a un proceso de mediana duración, pudiendo desarrollarse toda una unidad de enseñanza y hasta un programa completo de trabajo.

Como propósito general, su práctica es la adecuada para formar un nuevo estilo de abogado que considere al Derecho como un instrumento regulador de la realidad, pero dirigido a lograr el bienestar de la sociedad en general y no el de una pequeña parte de la población del país como se manifiesta al abordar el estudio de estas problemáticas.

Como propósitos específicos podemos mencionar:

- 1.- Promover el análisis de situaciones de la vida cotidiana de los argentinos en relación con las condiciones en las que se prestan los servicios públicos de energía eléctrica y gas natural y los problemas que se plantean en momentos de aumento inesperado de su demanda.

- 2.- Fomentar el estudio detallado de la legislación vigente del Derecho de la Energía, en sus distintos aspectos y del Derecho Minero para poder descubrir sus carencias o errores y modificarlos como así también conocer los derechos de la ciudadanía toda y colaborar para su real puesta en práctica.

- 3.- Impulsar la formación en los estudiantes de un “espíritu crítico” que les permita analizar en detalle los aspectos “históricos y políticos” de las normas en estudio para entender el porqué de su sanción en un determinado tiempo y espacio.

- 4.- Propender a la formación de un “sentimiento social-comunitario” a través del entendimiento de hacia quién están dirigidas las normas jurídicas y cuál es su real papel dentro del contrato social.

- 5.- Estimular la “conservación y protección del medio ambiente” por medio del análisis de casos concretos de la realidad y de las normas que rigen las actividades en estudio unido a todos los instrumentos procesales que aporta la legislación para hacer reales el ejercicio de los mismos.

- 6.- Vincular a los educandos con un aspecto posible de su futura vida profesional que es el “asesoramiento legislativo” con la idea de que el Derecho, como ciencia social, no sólo se ejerce desde o en los Tribunales de Justicia.

- 7.- Impulsar la enseñanza de “Técnicas de redacción legislativa”, para que el futuro ordenamiento jurídico se desprenda de interpretaciones erróneas producto de su mala redacción.

- 8.- Aportar conocimientos y prácticas generales para el análisis de otros servicios públicos como el transporte y las

comunicaciones donde los usuarios todavía no están totalmente protegidos.

9.- Proporcionar elementos para elevar el nivel de compañerismo y enseñar la práctica justa y honrada del ejercicio de la profesión.

La situación problemática se torna visible toda vez que los alumnos son interrogados en forma oral o escrita sobre el contenido de las leyes que se estudian en la asignatura, donde se observa un alto desconocimiento de los temas abordados por la legislación específica.

En general la situación, también es observada por todos los docentes de la asignatura en todas sus categorías, pero es importante mencionar que, salvo aquellas charlas en las que se aconseja a los alumnos estudiar las leyes detalladamente, nadie puso en práctica ningún sistema tendiente a modificarla, sea con o sin base científica, aun asegurando que todos la perciben como problemática.

El trabajo se realiza en el aula. Respecto a mi forma de explicar y de desenvolverme dentro del ámbito áulico, me siento cómodo y conforme, tal vez una observación más profesionalizada seguramente encontraría situaciones a modificar. Siempre enfocado desde mi punto de vista, entre los elementos a cambiar o modificar, el más importante sería el relacionado con la manera de lograr mayor interés sobre el conocimiento de los aspectos legales de la asignatura, sin abandonar los técnicos, pero ubicándolos en una categoría distinta, de menor importancia que los primeros. Es importante destacar que en la búsqueda de información de situaciones similares que me ayuden a encontrar una solución no encontré nada específico, más allá de los comentarios de algunos de mis compañeros de cátedra que sólo manifestaron sentirse identificados, al tiempo que reconocieron no haber practicado ningún tipo de intervención para solucionarlo. Es posible, también que, en la búsqueda de esa solución, se puedan jerarquizar los conocimientos técnicos para sólo enseñar los estrictamente necesarios sin abordar exageradamente los campos de la física, la química o la ingeniería.

Esta hipótesis tiene como antecedentes datos basados en la experiencia de varios años de ejercer la docencia universitaria y de hablarlo con mis propios alumnos. No hay datos relevados metodológicamente, como tampoco conozco trabajos de autores especializados en la situación particular.

No existen registros a nivel de las Cátedras, que manifiesten la aplicación de planes, como tampoco la elaboración de propuestas para dar solución a esta problemática. Tampoco se encuentran registros a nivel Institucional desde la propia Facultad, que excedan de comentarios sobre algunas prácticas similares pero en algunos talleres realizados para estudiar la problemática de los derechos humanos en nuestro país, pero hace ya varios años y sin registro escrito que nos permita su consideración y evaluación como herramienta de guía o comparación

La asignatura en cuestión integra el quinto y último año de la carrera de Ciencias Jurídicas y Sociales que otorga el Título de Abogado. Muchos alumnos la eligen como última materia de su carrera.

Este es el momento de preguntarnos cuales son las circunstancias que nos dirigen a la innovación educativa, a la intervención para mejorar los resultados de la actividad. Seguramente muchos podemos encontrar las respuestas en la experiencia personal o en las décadas de vida de las Cátedras donde día a día ejercemos nuestra profesión y porqué no en la propia historia de nuestra Universidad. Lo cierto es que los viejos métodos de enseñanza deben adaptarse a las nuevas modalidades de adquisición de los conocimientos que traen nuestros alumnos producto de su contacto con adelantos tecnológicos que están en constante cambio.

Esta situación nos hace entender la innovación como ruptura y ubica nuestra preocupación en una nueva forma de favorecer el desarrollo de procesos de apropiación del contenido por parte de los alumnos a fin de que los nuevos conocimientos se articulen con los ya adquiridos en pos de un cambio del perfil profesional.

Tal como lo plantea Remedí "todo proceso de intervención tiene que tener un apoyo en teoría institucional y teoría grupal" (1). Tomando a la Cátedra como una Institución, dentro de otra más grande que es la Facultad, en su propia historia se manifiesta la necesidad de lograr este cambio para poder elevar el conocimiento de los alumnos sobre los temas que nos interesa que sepan. También es probable que una intervención de esta naturaleza toque situaciones de poder. Es mucho más fácil dejar que la problemática se mantenga que elaborar un plan para cambiarla y ponerlo en práctica por parte del cuerpo docente. También hay que tener en cuenta que el alumnado no esta acostumbrado a la realización de trabajos vinculados a la práctica profesional, que en la actualidad ofrece muchas variantes, con lo que se debe prestar especial atención al proceso de negociación de significados entre los grupos afectados y el reconocimiento de las experiencias situadas.

Siguiendo a Elisa Lucarelli, 2004, "Las innovaciones en la enseñanza ¿Caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la Universidad?, las preocupaciones que en lo particular nos invaden atienden a:

- La búsqueda de lo alternativo en lo metodológico a partir de considerar al estudiante desde perspectivas que destacan sus posibilidades corporativas, creativas.
- La introducción temprana del estudiante en la cultura de la comunidad académica, o en la formación en las habilidades específicas de la práctica profesional a través de la puesta en acción de diferentes modalidades de articulación teórico-práctica.
- El desarrollo de nuevas miradas que hacen a la incorporación de las tecnologías de la información y el conocimiento en la vida universitaria.
- La preocupación por hacer de la práctica de enseñar y de aprender un espacio propicio y propiciador del acercamiento entre

universidad y contexto.

Plan de acción propuesto:

Pensando en una solución y buscando que el alumnado se interese más por el contenido legal de la materia, podríamos ensayar la respuesta a la siguiente pregunta: ¿Qué prácticas se deberían desarrollar para modificar esta tendencia? Luego de analizarlo, una hipótesis de acción posible sería: “plantear la realización de proyectos de ley regulatorios de los distintos temas de la materia que llevaría a los educandos a explorar una futura y posible área de trabajo que los vincularía en forma directa con la creación de su material de trabajo básico que son las leyes”. La metodología podría incluir una categorización normativa de avance por etapas, comenzando por la ordenanza municipal, luego siguiendo por las leyes provinciales hasta llegar a la elaboración de un proyecto de ley nacional, siempre teniendo como base de trabajo las distintas jurisdicciones y hasta donde puede cada una de ellas regular en las distintas temáticas en estudio.

Una forma de llevarlo a la práctica sería en primer lugar explicar el tema con todas sus facetas, priorizando la legal, para luego hacer mención de la técnica y la histórica y luego plantear la elaboración de un proyecto de ley que mantenga lo bueno de la regulación, pero que modifique lo visto como insuficiente o agregue, incorpore las carencias de las actuales normas legislativas vigentes. Esto llevaría a los cursantes a pensar soluciones, a vincularse con problemáticas sociales, a reparar errores históricos de las regulaciones y básicamente a tratar y estudiar con profundidad el contenido de las normas en estudio.

Como fin último su práctica generalizada podría llevarnos a la formación de un nuevo estilo de abogado que considere al Derecho como regulador de la realidad dirigido a lograr el bienestar de la sociedad en general.

Del ejercicio, el mismo tal como se plantea en el Método de Proyectos debería estar dividido en fases, de la siguiente manera: Apertura: Que sería la primer fase de este trabajo y se realizaría durante la primer semana de clases del cuatrimestre para dividir al curso en grupos y asignarle a cada uno los temas a tratar.

Organización: Se daría comienzo a esta fase en la segunda semana de clases, con los grupos ya formado para que busquen la información necesaria y elaboren su propio plan de trabajo.

Puesta en marcha y monitoreo: Donde los distintos grupos, inmediatamente después de superada la organización, comenzarían con las divisiones temáticas y el logro de la metas por etapas propuestas. Este segmento es importante pues a partir de él es posible el control y evaluación del propio proyecto de intervención, y también las primeras calificaciones del grupo. La evaluación de esta etapa se haría en cuatro oportunidades cada seis clases.

La fase de Difusión y socialización y la de Integración y evaluación tendrían a mi modo de ver una división muy sutil, a punto tal que pueden tratarse juntas. Estas se desarrollarían en las últimas cuatro clases destinadas a la exposición oral del trabajo y su entrega en forma escrita.

En las clases establecidas ut supra para la evaluación y especificadas por fecha, los grupos expondrían en forma oral y por separado los fundamentos de sus trabajos, acompañando dicha tarea con la presentación, también en forma escrita, de esos fundamentos con más el texto de la norma sobre la cual hubieran trabajado.

El proceso de intervención tiene, como todo trabajo de Cátedra, un objetivo primordial, el cual, además de la solución de situaciones áulicas, también persigue dejar una enseñanza en sus protagonistas, tanto para los docentes como, y en especial, para los alumnos,

La evaluación de la intervención, desde ese aspecto se realizará con una observación periódica del trabajo de los equipos a fin de controlar su avance por etapas. El contenido de la evaluación, estará dado por el resultado de estas observaciones orientadas a determinar el grado de interés puesto por los educandos y aquellos puntos del contenido de la intervención que requieran más atención o mayor dedicación horaria, datos que se utilizaran como base para mejorar la práctica con futuros grupos de alumnos de la materia. Finalizada esta etapa se elaboraran las propuestas destinadas a modificar sus déficit y dificultades, como también a mantener aquellos contenidos o prácticas que se presenten como estimulantes y provechosos para el desarrollo del trabajo.

En la etapa final vendrá la toma de decisiones respecto de aquellos aspectos necesarios de cambio o modificación, el ajuste de estrategias, que aún resultando útiles, requieran de otro contexto disciplinario o educativo.

Todo esto dará como resultado, si fuere necesario, la replanificación de la intervención para lograr su mejora constante y con ello el aumento de las expectativas puestas en su desarrollo.

Cada ejercicio de intervención nos debe dejar una experiencia utilizable en la práctica inmediatamente posterior. El aprendizaje debe ser constante y aprovechado por los dos sectores involucrados en la enseñanza, los alumnos y los docentes.

Durante el transcurso de estas etapas de análisis, como su objetivo es el estudio del progreso de la práctica de intervención, cada grupo recibirá una calificación parcial, que será promediada con la exposición oral de su trabajo y la entrega del material impreso

Cada cuatrimestre tiene una cantidad promedio de treinta clases de dos horas reloj cada una, lo que implica cuatro horas semanales de clases que dictan los profesores adjuntos, parte ellas puede dedicarse a guiar, en forma personal por los

docentes, a los alumnos en el desarrollo de los trabajos. Esto complementaría la comunicación por medio de correo electrónico que estaría abierta en cualquier momento del desarrollo de la práctica.

Para establecer los lineamientos básicos del trabajo y su desarrollo habría que tomar dos horas semanales, al principio del mismo, y una hora semanal después, en el momento en que los trabajos estén vinculados sólo a la investigación de los grupos y el control por parte del docente a cargo. El trabajo puede comenzar la segunda semana de clases, luego de haber dividido al curso en grupos y asignados los temas a tratar y, el período destinado al mismo, de las dos últimas semanas estaría dedicado a la evaluación final.

Las evaluaciones parciales de la práctica de la intervención se realizarán cada seis clases, es decir cuatro evaluaciones parciales. Esto da un total de veinticuatro clases, a las que hay que agregar dos de la semana de inicio y cuatro para la evaluación final y exposición oral de los grupos. Esto sumado nos da como resultado las treinta clases promedio con las que cuenta un cuatrimestre normal en nuestra unidad académica.

Conclusión

Entre las reflexiones finales podríamos referirnos a si encontramos contradicción entre el problema desarrollado y la hipótesis de solución, pero entiendo que la ausencia de la misma se manifiesta a lo largo de las explicaciones planteadas en el presente ejercicio.

También, se trata de lograr estrategias para que el estudiante en las actuales circunstancias de masividad, globalización, modificación de los planes de estudio, e incorporación de nuevas tecnologías pueda ser sujeto de su propio aprendizaje.

El ejercicio propuesto vincula el estudiante con la realidad y obliga o interesa a los mismos en la investigación de la legislación en busca de situaciones a reformar, exploración de espacios de cambio legislativos, o el encuentro de nuevas situaciones a regular, o lagunas legislativas a llenar. Esto debe tener, indudablemente, como resultado el aprendizaje de los regímenes jurídicos que se enseñan a lo largo del cuatrimestre.

Podemos concluir esta parte del trabajo con una frase que Jorge Steiman incluye en su trabajo "Más didáctica en la educación superior" 2008: "La enraizada idea de la libertad de Cátedra en la educación superior, da un margen de necesaria y sana libertad que no puede ni debe desaprovecharse".

Bibliografía:

Remedí, Eduardo (2004) La intervención educativa, Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, celebrada del 28 de marzo al 2 de abril de 2004 en el Hotel Cibeles. México, D.F.

Steiman, Jorge (2008), "Los proyectos de cátedra" en: Más didáctica en la educación superior, Buenos Aires, UNSAM.

Karlbeinz Geibler y Marianne Hege "Acción socioeducativa. Modelos/ Métodos/ Técnicas, Madrid Narcea

"Elaboración de proyectos de intervención, el problema de la justificación y la fundamentación", clase del día 11-10-12

Davini, María Cristina, "Métodos de enseñanza, didáctica general para maestros y profesores", Buenos Aires, Santillana, 2009.

COMUNIDAD Y UNIVERSIDAD. LA ABOGACIA DESDE EL PROYECTO DE VIDA DE LA COMUNIDAD DE ENCLAVE

Mariela E. Blanco¹ Cecilia M. Sgrazutti²

Introducción

La interacción de la actividad universitaria con la comunidad en la que se encuentra inserta puede interpretarse de diversos modos, pero en la mayoría de los casos, al menos en el marco de la carrera cuya enseñanza nos ocupa, acostumbra ser pensada y tomar forma de un modo marcadamente unidireccional, desde la universidad hacia la comunidad, en los términos en que la universidad entiende necesarios. Cuando surge la pregunta desde el sentido inverso, no se visibiliza a la comunidad, sino al “mercado laboral”³.

Nos proponemos en este trabajo dar sucinta cuenta de esa situación, pensar los motivos que pueden contribuir al arraigo de esa mirada, y propender a su deconstrucción mediante el esbozo –y relato de la práctica- de un enfoque alternativo, que ponga a la comunidad en juego, para pensarse y pensar qué situaciones entiende que un determinado enfoque de su dimensión normativa contribuiría a atender.

El carácter más general de las normativas y la mirada tradicional sobre la abogacía (que es un saber exacto que se descubre y no que se construye, sobre normas, y que esas normas no son, al menos las más importantes, locales sino relativas a territorios más amplios) van en desmedro de pensar el interés y necesidades que un ámbito local pueda tener sobre la carrera. Cuando esa mirada es abordada de modo más concreto, se refiere a la necesidad de los integrantes de ese ámbito local de insertarse al “mercado laboral”.

Prepararse para el mundo, en esa visión, es una actividad desprovista del elemento transformador. Una mirada distinta demanda pensar al estudiante, a la par que preparándose para una inserción laboral (incorporando elementos que le permitan adaptarse a las formas existentes), explorando modos en que su profesión puede servir a la comunidad que integra, y que lo forma (buscando modos de transformar esas formas existentes de modo que atiendan elementos que considere valiosos).

En la implementación de la materia que nos ocupa se propuso relevar esas problemáticas. A lo largo del trabajo daremos cuenta de la incipiente experiencia de la propuesta relatada, los mecanismos utilizados para su implementación, y el sentido con el que fueron seleccionados. El análisis de su desarrollo quedará para un trabajo posterior, dado que se está implementando por primera vez en el cuatrimestre en curso.

Punto de partida - Asumir las problemáticas emergentes como objeto de estudio y como contenido en la formación de los futuros profesionales

Desarrollamos distintas prácticas docentes pero la que nos agrupa y convoca es la enseñanza de la asignatura “Función Social de una Administración Democrática para la Justicia”, perteneciente al último año de la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de José Clemente Paz (UNPAZ).

Para el diseño de las clases partimos de la idea de desarrollar actividades y producir conocimiento cuyos resultados sean aplicables a la resolución directa de problemáticas sociales. Esto motivó a formular tres interrogantes en la primera clase del cuatrimestre que estamos transitando:

¿Quién es el estudiante de la UNPAZ? ¿Encuentra alguna característica distinguible en los estudiantes de la carrera de Abogacía?

Los estudiantes son protagonistas de nuestras prácticas educativas y, por tanto, es preciso conocerlos. Además, resulta necesario que reconozcan ese protagonismo para involucrarse en la producción académica.

Los estudiantes se han reconocido como vecinos de la UNPAZ. Muchos manifestaron que la cercanía de la Universidad fue la primera invitación a recorrerla, consultar sobre la oferta académica y requisitos de inscripción. Otros abandonaron sus estudios por las grandes distancias que tenían que recorrer para trasladarse a otras universidades. Hoy la UNPAZ se les presenta como una posibilidad de retomar esos estudios, ampliar sus conocimientos y obtener un título universitario.

1- Abogada graduada en la Universidad de Buenos Aires, Profesora Adjunta interina de Función Social de una Administración Democrática de Justicia, Jefa de Trabajos Prácticos regular de Introducción al Derecho y Ayudante de Primera interina del Taller de Escritura y Argumentación de la Universidad Nacional de José C. Paz (Argentina) y Adjunta interina de Teoría General del Derecho de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). E-mail: profmarielablanc@gmail.com

2- Abogada, Magister en Magistratura en la Universidad de Buenos Aires, Profesora titular regular de filosofía del derecho de la Universidad Nacional de José C. Paz (Argentina) y Adjunta regular de filosofía del derecho de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). E-mail: csgrazutti@live.com.ar

3-Este punto no es nada menor ya que constituye el punto de mayor fuerza de las expectativas con la que los estudiantes se acercan a la carrera, y aunque no suelen abordarse en concreto, ni en el diseño ni en el desarrollo de la carrera, puntos tales como en qué consistiría ese mercado laboral, el carácter unidireccional de la relación con los individuos, etc., no puede dejar de tenerse en cuenta ese estado de cosas, incluso para posibilitar su cuestionamiento.

El curso está integrado por un número equitativo de mujeres y hombres que, en su inmensa mayoría, se reconocen como primera generación de universitarios de sus familias, que trabajan y estudian, que poseen escasos recursos económicos y son sostén de familia. Algunos estudiantes señalan que la elección de la carrera de Abogacía giró sobre la idea de resolver situaciones de vulnerabilidad social de la que son víctimas. Un grupo de mujeres reconoció que ellas o alguna persona cercana ha sido víctima de violencia doméstica y planteó que el estudio de la Abogacía podría ser la “puerta de salida” a esas situaciones. Para otros estudiantes la abogacía se les presenta como la posibilidad de resolver conflictos laborales, vecinales o asuntos penales de los que son parte. También hay quienes transitan la carrera universitaria luego de haber estudiado el ciclo primario y secundario en su adultez.

¿Cómo debe llevar adelante el docente una enseñanza efectiva?

También nos resulta interesante conocer lo que los estudiantes pretenden de nuestra tarea docente porque ellos son partícipes activos en el proceso de enseñanza.

Si bien los estudiantes han identificado al derecho como parte de su realidad, no logran describirlo aunque reconocen que el conocimiento puede contribuir a la construcción y transformación de esa realidad social. Para lograrlo exigieron una relación cercana entre docentes y estudiantes, de retroalimentación, donde el docente incentive y acompañe el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Qué reclama la sociedad de los profesionales del derecho?

Nos interpelamos sobre el modelo de abogada/o que egresa de la Universidad.

Los estudiantes identificaron como comunes las expresiones malsonantes “cuervo”, “ave negra”, “carancho”, sintiéndose involucrados en la necesidad de revertir la mirada social del profesional del derecho señalando como virtudes la honestidad, la diligencia, la gratuidad en algunos temas, el compromiso y la participación social.

La reflexión acerca de quién, cómo y para qué desarrollamos nuestra tarea docente, nos insta a incorporar contenidos referidos a las problemáticas nacionales y locales más urgentes en el proceso de formación de los futuros profesionales del derecho.

Puesta en marcha – Estructura del proyecto de formación profesional

Nuestra tarea docente exige enfocarnos en la observación y descripción de situaciones reales y concretas, tomando en cuenta la sensibilidad de los estudiantes, lo que permitirá reconstruir el sentido de una formación cualitativa compleja.

A partir de esta exigencia, los docentes propusimos a los estudiantes reflexionar e identificar un problema social sobre el cual la UNPAZ pueda intervenir.

El tema que surgió con mayor consenso en cuanto a la necesidad o el interés en abordarlo fue el de violencia de género, identificando como una problemática social grave y muy presente en la población de José Clemente Paz. También meditamos en cómo podría intervenir la UNPAZ, movilizándolo tanto a la comunidad académica de la institución como a los distintos componentes del heterogéneo contexto social en el cual se encuentra enclavada.

Consideramos necesaria la interpretación de este problema social como una cuestión colectiva e interdisciplinaria, por eso, para articularla, nos pusimos en contacto con el Instituto de Estudios Sociales en Contexto de Desigualdades de la UNPAZ y estamos en tratativas con operadores jurídicos para conocer cómo los distintos actores participan en la búsqueda de soluciones. Esta tarea permitirá el autoaprendizaje de los estudiantes, la que tendrá la asistencia del docente a distancia e incluirá la elaboración de un trabajo final integrador, a la vez que facilitará la mirada de la abogacía como una actividad de creación –buscar vías, crear procesos, buscar modos-, y pondrá de resalto las opciones éticas implicadas en el accionar de los distintos operadores.

Es pretensión de este proyecto que los estudiantes se apropien de conocimientos a partir de la percepción y el análisis de la violencia de género como problema de su comunidad; de la interacción con los actores involucrados para reflexionar sobre la función de la práctica del derecho en relación con la problemática y la función social de los operadores judiciales en relación con ello, dándole dimensión práctica a muchos de nuestros planteos sobre metaética y legitimidad de las producciones de los operadores jurídicos; de trabajar con pie en la articulación intersectorial e interdisciplinaria; de operar en la implementación de acciones que atiendan a las demandas y respuestas sobre la violencia de género. El proyecto debe, en lo posible, manejar e incluir conscientemente estos mecanismos para pretender un mayor grado de apropiación.

Conclusión

En el presente trabajo hemos intentado relatar cómo buscamos plasmar en las dinámicas de enseñanza y contenidos curriculares los posicionamientos teóricos sobre la docencia que tenemos y el modelo de profesional que consideramos que la comunidad demanda. Advertimos que los problemas y demandas sociales nos exigen la reconfiguración del proceso de gestión del conocimiento, formando gestores de cambio para el mejoramiento de realidades que no pueden estar lejanas al aula y que necesitan ser visualizadas de manera reflexiva y propositiva.

Es necesario que la universidad se involucre en el territorio para pensarlo, ser parte y generar procesos de integración socioeducativa habilitando que los sectores sociales que históricamente han tenido negado el derecho de acceder a prácticas y experiencias universitarias puedan hacerlo, y que esa inclusión no sea en términos de ascensos sociales individuales sino para la comunidad que los individuos integran (Trincheró – Petz, 2014). A partir de ese objetivo, iniciamos la planificación de un proyecto de formación profesional que registre los problemas sociales, identificando las demandas de la comunidad, para diseñar estrategias de intervención.

Nuestro propósito es lograr una enseñanza que contribuya a la posibilidad de transformaciones sociales y, para ello, requerimos de la participación comprometida de los universitarios.

Es preciso recuperar el papel de la universidad pública en la definición y resolución colectiva de los problemas sociales, ya sean locales o nacionales. Nuestro desafío plantea la vinculación social como parte de los contenidos a desarrollar en el proceso enseñanza-aprendizaje, orientada a enfrentar los problemas de nuestra sociedad en función de la desigual distribución de recursos, poder y conocimiento.

Bibliografía de consulta

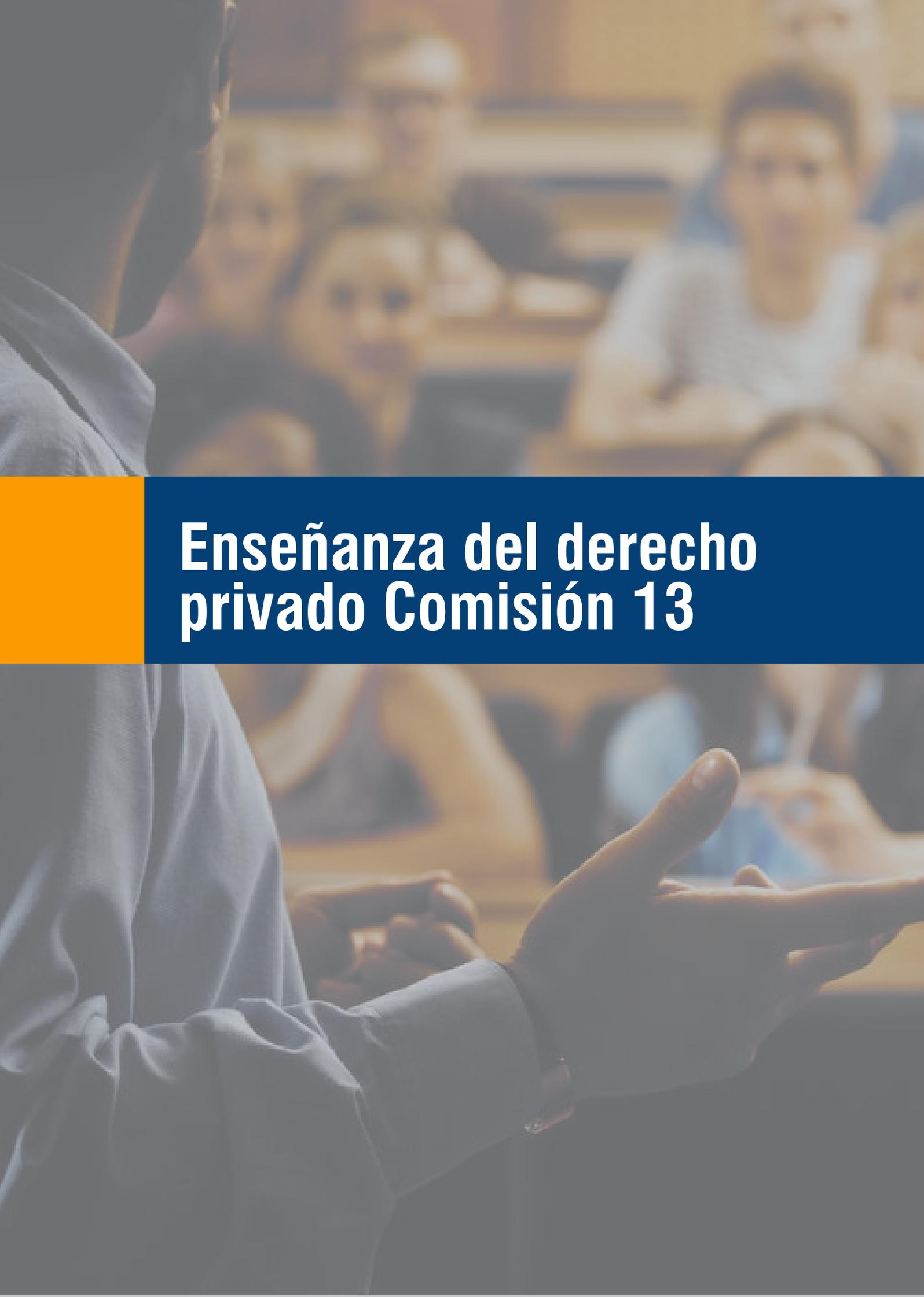
Antequera, María Florencia y otros (2015) “Prácticas Socio-Comunitarias en el currículo universitario” en Política Universitaria - Vinculaciones - Entorno Producción de Conocimientos – ISSN 2362-2911, Instituto de Estudios de Capacitación CONADU.

De Sousa Santos, B. (2009) “Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, CLACSO.

Rinesi, Eduardo (2015) “Democratizar la Universidad, Recrear la Igualdad” en Política Universitaria - Vinculaciones - Entorno Producción de Conocimientos – ISSN 2362-2911, Instituto de Estudios de Capacitación CONADU.

Sidicaro, Ricardo (2012) “La Universidad frente a las marginaciones sociales: investigación básica y aplicada”, en Universidad y Políticas Públicas: El desafío ante las marginaciones sociales – PIUBAMAS, EUDEBA.

Trincheró, Héctor Hugo y Petz, Ivanna (2014) “La cuestión de la territorialización en las dinámicas de integración universidad-sociedad. Aportes para un debate sobre el ´academicismo ´” en Papeles de Trabajo N° 27 – Julio 2014 – ISSN 1852-4508, Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.



Enseñanza del derecho privado Comisión 13

ENSEÑANZA DEL DERECHO PRIVADO (Comisión 13)

Valeria Moreno¹

Estrategias para la enseñanza de la parte general del Derecho Privado

El paradigma relativo a la enseñanza – aprendizaje del Derecho, debe tener como centro la adquisición, elaboración y construcción de aquellos conceptos que requieren del pertinente raciocinio y no de la memorización automática.

La labor docente debe verse integrada y no ser autoritaria, monologuista y meramente ejecutora del programa de estudio. Debe pensarse en una interacción entre el docente y el estudiante. Ello a fin de lograr una síntesis productiva, por lo que pueda hablarse de un aprendizaje significativo. La enseñanza está en función directa con la ambición de llegar al alumno con nuevos y avanzados aprendizajes. Y para ello es de rigor que éstos sean de calidad y que lo obliguen a razonar, superándose. La tarea del docente es promover aprendizajes sin límites y ello es posible si se pone el acento en cómo enseñamos y qué pretendemos de acuerdo al nivel de enseñanza que enfrentamos. Es indispensable interactuar con la realidad y no centrarse en lo memorístico o mecánico pensando que el razonamiento está en función ciega con las categorías lógicas de la norma abstracta. Debe contribuirse a que el alumno vivencie el Derecho, y a su vez, permitir el que las nuevas categorías jurídicas se integren a la mente del estudiante. Se pretende que éste cualifique los intereses emergentes del precepto jurídico y en una actitud activa y crítica frente al conocimiento, abierta, a la vez, superadora de aquellos preconceptos que condicionan el aprendizaje. En definitiva, puede hablarse de una epistemología constructivista como base orientadora de la metodología enseñanza – aprendizaje. A través de tal concepción puede verse que el educando es un activo constructor del conocimiento.

La enseñanza del derecho y su impacto en el ejercicio de la profesión

Es una temática que deberá repensarse en la metodología en la enseñanza del Derecho, proponiendo nuevas herramientas de investigación y consulta de fuentes científicas interdisciplinarias, ya que todas estas herramientas serán de utilidad para el abogado en el ejercicio de la profesión. Es necesario analizar y evaluar distintas estrategias didácticas que han sido diseñadas y aplicadas para generar conocimiento en las ciencias sociales. Enseñar a investigar es un proceso complejo y una actividad ampliamente diversificada; así, por lo tanto, es más fecunda y da mejores resultados la didáctica de la investigación que tiene como referentes las prácticas concretas y los procesos efectivos de la generación de conocimiento. Si se quiere enseñar el oficio de investigador, no basta con fundar la propuesta programática en la mera descripción, análisis y crítica de ese quehacer, es necesario que quien desea aprender se involucre en todas las tareas de esta práctica, aliado de otra persona con mayor experiencia y en un ejercicio institucional en el que se promueva la investigación científica.

No se trata de proponer una nueva teoría de la ciencia, sino una modalidad distinta de la enseñanza de la investigación de la Ciencia del Derecho. La creatividad es fundamental para elaborar un esquema explicativo que permita al juzgador llegar a la misma conclusión que se propone. A la luz de la dinámica del nuevo Código basado en principios, implica o requiere un repensar de las técnicas de argumentación y aplicación de la normativa descrita en la presente propuesta que contiene un microsistema procesal incluido en una ley de fondo.

1- Profesora Adjunta de Derecho Civil I, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.

ESTRATEGIAS Y RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA PARTE GENERAL DEL DERECHO PRIVADO.

Luis Alberto Valente¹

Introducción

Puede comenzarse por indicar que existe una relación dialéctica entre enseñanza – aprendizaje ya que el método escogido por una persona para enseñar depende de su concepción acerca del aprendizaje. Un caso paradigmático lo ofrece hacer lo propio en relación a Derecho Privado I.

A la circunstancia de ser la primer materia codificada (el pertinente análisis de la norma jurídica) se le adiciona la necesidad dimensionar acabadamente aquellos principios troncales de la asignatura.

A su vez, aflora en la especie la necesidad de auscultar acerca de la forma de transmitir los nuevos conocimientos. Debemos ser conscientes que del docente dependen las buenas prácticas vinculadas al razonamiento y óptima exposición de aquellos contenidos.

Bajo ese entendimiento, nuestra propuesta se vincula a la necesidad de contar con estrategias que apunten a la asimilación y buenas prácticas de estudio vinculadas a la primera materia codificada de la carrera.

Lo primero que se intenta señalar es la necesidad de evitar la memorización de los conceptos. Nuestro esfuerzo se dirige a estudiantes que transitan la primer materia codificada.

Entendemos que el alumno es un agente activo y de allí la posibilidad de vislumbrar al aprendizaje desde una óptica cognitiva acorde con la idea.

En efecto, si por aprendizaje entendemos la adquisición de destrezas o habilidades prácticas (sean motoras e intelectuales), y que a su vez, éstas permitan incorporar contenidos formativos es de rigor pensar en estrategias de conocimiento y/o acción.

En esa órbita, es tarea de los docentes estructurar situaciones de aprendizaje. Indicar que la mejor estrategia reside en uno, al analizar, razonar y deducir partiendo de los propios conocimientos y experiencias. El mismo alumno debe concientizarse que es un agente activo del proceso de aprendizaje y no un mero receptor de conocimientos.

Puede hablarse en efecto de una asimilación, integración y organización de contenidos que conducen a un cambio, vale decir, a una modificación entre la situación inicial y la que deriva de la instancia final de aquel proceso.

De esa forma el conocimiento es una construcción que parte de la propia experiencia y que se incorpora con estructuras propias al andamiaje mental del alumno.

Bajo tales lineamientos procederemos a la exposición que sigue

Marco Conceptual. Justificación

Puede decirse que los cursos introductorios de Derecho Privado reposan en los siguientes objetivos:

1. Analizar a las instituciones del Derecho Privado
2. Mensurar la sistemática jurídica en el análisis del Derecho codificado
3. Armonizarlas con sus antecedentes y legislación comparada.
4. Considerar el contexto social en el que se desarrollan las categorías jurídicas comprometidas.

A su vez, no excluimos las aristas prácticas y la necesidad de que el alumno vincule la materia con las realidades que necesitan ser normadas y que entran en el ámbito del Derecho Privado.

Se trata de ponderar celosamente la norma contemporizando el supuesto de hecho, auscultando los intereses que resguarda y que eventualmente justifican al conflicto.

Desde ésta perspectiva es posible apuntar al dimensionamiento crítico del conflicto, los valores en juego, las conductas debidas, los intereses conculcados y un sinnúmero de cuestiones que le indican que la norma no es un concepto vacío sino que ostenta una riqueza que excede a una lectura ligera y desaprensiva del texto bajo análisis.

En fin, el Derecho Privado –parte general- ofrece variadísimas perspectivas que el alumno debe dimensionar. Para ello la enseñanza debe estar acorde con dichas pretensiones. Se trata de objetivos que se deben contabilizar a tenor de los nuevos contornos que imponen los contenidos y sobre todo considerando sus actuales proyecciones.

1- Profesor Titular de Derecho Privado I, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: lvalente@fibertel.com.ar

Propuesta

1.- Partimos de la idea de que el profesor debe implicarse en el aprendizaje del alumno. Ello significa que debe haber una interacción entre aquel y el estudiante de forma que pueda hablarse una síntesis productiva.

El docente debe fomentar una actividad que sea significativa. Es que aquella es determinante para optimizar aprendizajes. De allí que presentar una norma jurídica implica auscultar su significado y para ello es necesario que el alumno indague acerca de la estructura de la norma y así vislumbre significativamente el supuesto de hecho de aquella.

Indagar significativamente el supuesto de hecho implica analizar y comprender los contenidos, o mejor, hacerlos comprensibles.

El docente no impone su perspectiva. En rigor, a través del ejercicio dialéctico sugiere junto al alumno que se vaya construyendo una síntesis ajustada de aquellos y desde luego ciñéndose a los fines de la norma bajo análisis

En definitiva, el docente acompaña el proceso de aprendizaje sin asumir el monopolio de la clase.

La actividad es significativa cuando logra despertar el interés del alumno y en esto último arriba la necesidad de expresarse. El interés se constituye en el elemento motivador de la correspondiente participación en el proceso enseñanza-aprendizaje cuyo eje es que el estudiante se vea implicado.

El alumno no tiene interés cuando la información carece de significación para él. En fomentar el interés, en gran medida, radica la actividad del docente cuyo esfuerzo es impulsar la motivación interna del alumno.

De aquí la necesidad de significar el aprendizaje.

Se trata de alcanzar al alumno comprometido, razonador, creativo, crítico o que le adjudique significación a lo que está estudiando.

Las estrategias de aprendizaje están en función directa a la necesidad de generar conocimientos y están vinculadas con la calidad de la información que el alumno recibe.

En principio, es del caso advertir que el cuerpo legal contiene conductas que siendo normadas deben ser analizadas como tales y con aquellos caracteres y requisitos surgidos del legislador que de esa manera la ha pergeñado.

Se trata entonces de construir y reconstruir aquella categoría jurídica a la luz de la hermenéutica que el aprendiz realiza del texto legal en estudio.

Ello lo coloca al estudioso en la posibilidad de advertir los contenidos del Código bajo análisis, ya no desde la ciega óptica de una categoría concreta sino en la posibilidad de construir y reconstruir el núcleo central del precepto jurídico que son las conductas.

Ello no excluye justipreciar las circunstancias que rodean a ésta tal como la pergeñó el legislador y la evolución que la misma exhibe en la dinámica jurídica. En esto último puede ser de utilidad el análisis de un caso práctico.

Se trata de ubicar al estudioso ante la problemática que lo convoca.

2.- Nuestra propuesta parte por señalar la necesidad de inculcar la lectura técnica del Código Civil.

Ello implica incentivar la idea de pensar, comprender y evaluar los contenidos normativos y que el alumno se vea interesado en indagar acerca de las opiniones que en doctrina y jurisprudencia se han vertido acerca de la categoría jurídica involucrada.

Ello implica que el alumno supere la idea de encontrarse con un simple texto de lectura e intente indagar la letra de la norma a la luz de las razones que la justifican.

El docente debe conducir a una lectura minuciosa del texto explicando la dogmática pertinente.

En el texto de la norma se ve reflejado el dinamismo de la relación jurídica. El Derecho no trata sobre realidades inanimadas sino se halla fundado en la vida misma y sobre cuestiones vitales e intrínsecamente valiosas. A través de la norma el alumno descubre la razón ontológica y axiológica del Derecho

3.- De lo expuesto se desprende que se puede hablar de una organización del conocimiento cuyos ejes concurrentes son tres: el estudiante o aprendiz, el conocimiento y el profesor.

Nuestra propuesta parte por considerar que el alumno es una parte activa de la construcción de conocimiento, habilidades y actitudes.

El problema principal es cómo aprende el alumno, es decir, cómo asimila conocimiento.

En esa línea, el cómo se enseña está en función directa con aquél paradigma directriz vinculado a la idea de que es el estudiante el constructor de su propio conocimiento y en donde juega un papel central el diálogo y la consagración de la tarea docente a la formación del estudiante.

En éste se focaliza la problemática del aprendizaje.

Se trata de que interactúe con el conocimiento, constate relaciones lógicas entre el supuesto de hecho de la norma y la solución que de ésta emana dejando actuar la motivación y la estructuración de las ideas.

El profesor genera aprendizaje, es un facilitador, organizador, que acompaña al alumno y promoviendo el diálogo, favorece la criticidad y la creatividad.

De allí que la realidad (y sus indómitas expresiones) suele ser un buen anclaje en la operatividad de la enseñanza.

El conocimiento de la realidad contribuye a la enseñanza. Muchas veces el llevar material jurisprudencial o un recorte periodístico de actualidad contribuye al análisis sociocultural de la materia y justipreciar el necesario diálogo con el conocimiento de otras disciplinas (por ejemplo, psicología o psiquiatría). El Derecho no es propietario absoluto del conflicto. El alumno debe entender que éste tiene una dinámica interna y el estudio de Privado I es una oportunidad para vislumbrar y analizar tal circunstancia.

4.- Nos parece central ubicarnos en el paradigma centrado en el aprendizaje estratégico, es decir, auscultar procedimientos o recursos que le permitan al agente de enseñanza promover aprendizajes significativos.

Bajo ese entendimiento el aprendizaje estratégico se fundamentará en modelos de intervención cuyo propósito será dotar al alumno de estrategias efectivas para mejorar áreas de comprensión de textos, solución de problemas, etc. y cuyo eje es la norma jurídica.

Se trata de que detecte ideas claves, ideas tópicos, estrategias meta cognitivas y auto-reguladoras que le permitan al alumno reflexionar acerca de su proceso de aprendizaje.

Lo expuesto conlleva fomentar la competencia del estudiante a través de un procedimiento que en sí es adaptativo a las circunstancias de enseñanza.

A su vez, no se trata sólo de vislumbrar si los contenidos son captados por el aprendiz sino a cómo percibe él ese conocimiento.

Puede hablarse de incentivar la creación de constructos mentales a fin de vislumbrar el sentido práctico de la norma jurídica y de entrar en un proceso cognoscitivo donde el alumno da significación a lo leído.

A su vez se fomenta la creatividad y la iniciativa ya que el conocimiento es construido por quien está abocado a la idea de aprender. El mismo alumno organiza y da forma al conocimiento dentro de su sistema de interrelaciones. En definitiva, él construye su modelo mental.

A su vez, la creación de modelos mentales permite detectar el valor de la solución jurídica. La axiología –sabido es- tiene una importancia suprema en la solución jurídica y debe ser advertida por el alumno al efectuar su exégesis jurídica.

De manera que considerando el proceso cognitivo del aprendiz debe verse que no es del todo extraño el mundo individual de las emociones.

Estas suelen actuar como anclajes que permiten incorporar los nuevos conocimientos al mapa mental del educando.

De allí que la motivación contribuya a sostener un aprendizaje auto-generado y que pueda ser percibido en su complejidad, en donde el alumno debe organizar y reestructurar su experiencia otorgándole una significación propia al conocimiento adquirido.

5.-En la materia se vislumbran problemas de la vida (persona humana, derechos personalísimos, relaciones de familia, obligaciones, etc). Los temas no son extraños sólo que ahora hay que abocar al alumno al análisis técnico de las categorías.

Sin perjuicio de esto último, la presentación acabada de los contenidos favorece a la información contextual que con cierto nivel de generalidad sirve de puente cognitivo entre la información que se tiene y los nuevos contenidos.

Es importante que el docente conceptualice el problema a abordar a fin de contribuir al mapeo y a la fijación de las redes semánticas que enriquecen al conocimiento.

De esa manera se trata de activarlos a través de la presentación del problema y su inserción en la estructura mental del educando. Si se logra ello verán satisfechas las expectativas acerca los contenidos curriculares.

De esa forma se potencia el interés por la nueva información a través del enlace o anclaje pertinente que coadyuve a la incorporación de los nuevos contenidos.

6.- De lo expuesto resulta que los viejos conocimientos permiten fijar los nuevos.

En Derecho Privado I se pueden usar conceptos o ideas claves. En tal sentido la noción de derecho subjetivo en materia de buena fe y abuso del derecho; la de “madurez suficiente” y sus proyecciones sobre la autodeterminación en materia de capacidad en los menores; la no discriminación y la restricción de la capacidad, etc.

En definitiva se trata de apuntar el proceso cognitivo, afectivo y metacognitivo implicado en el aprendizaje y de esa forma apuntalar el proceso de éste último.

Para ello es de rigor contar con recursos concretos que se dirijan al correcto ensamble de los nuevos conceptos con el mapa mental del alumno.

Se ha sostenido que la explicación del Derecho desde los espacios académicos ha estado centrada en la reflexión es decir en los sentidos mentales que ofrece la razón. En diverso sentido, se ha propuesto que no sólo “se piense” el Derecho sino también que “se lo sienta” y así se lo valore. De manera que las estrategias de enseñanza deben penetrar en todos los sentidos (González Galván, 2007).

El aprendizaje debe apuntar a la maduración intelectual del estudiante de allí que deba ser fuente de nuevas ideas, experiencias y perspectivas.

7.- Si consideramos que las actividades significativas multiplican aprendizajes no es ajeno a la problemática la consideración de aquellos conocimientos prácticos (que ajustados a la situación del educando en el primer Privado de la carrera) tienen como fin dar realidad y contingencia a los desarrollos teóricos y ajustar en torno a los mismos un marcado tono humano. En torno a la práctica se aprende a vislumbrar la efectividad de la norma jurídica en un tono adecuado a una puntual estimativa.

El aprendizaje activo obliga a que el conocimiento teórico adquiera trascendencia en función de la práctica, favoreciendo lo reflexivo desde un puntual conflicto

La práctica favorece la interacción del alumno con el objeto del conocimiento. Es un relación interactiva y a su vez se construye sobre la base de la estructura de aquel

A su vez, la presentación de casos prácticos se proyecta también sobre el aspecto emocional el que debe ser articulado con lo racional.

Es necesario contextualizar la problemática jurídica y analizarla desde lo social, desde lo antropológico y desde el campo filosófico.

Una visión amplia y contextualizada permite advertir que muchas categorías se hallan fuertemente consustanciadas (por ejemplo) desde el campo de la ética.

Así por ejemplo categorías como la capacidad hoy exigen ser dimensionadas desde la bioética. De esa forma, reglas como las del consentimiento informado pueden constituirse en sutiles herramientas a utilizar por el juez civil en disímiles circunstancias. El alumno debe aprender a considerarlas desde la óptica generalizable que ofrece Privado I y a través de un razonamiento que articule o construya soluciones jurídicas.

La complejidad del fenómeno jurídico justifica la interdisciplinariedad. Todo dato externo es significativo y adquiere importancia en función de un análisis integral de los hechos y de las personas. El Derecho no es abstracto y a veces requiere de otras dinámicas de conocimiento a fin de perfeccionar el análisis. Esa interdisciplinariedad suele servir de vehículo a un estudio más comprensivo.

8.- Focalizado el aprendizaje en la dinámica del conflicto, la formación del alumno permite vislumbrar el aspecto interno y externo.

Considerando su inteligencia (sobre todo la emocional) es posible incentivar la creatividad, es decir, acudir a la mente creativa de quien procesa y vivencia el conocimiento y el dilema jurídico. Es que el alumno es un canal de energía y creatividad cuya subjetividad se despliega en un mundo de significaciones.

Tiene su propia trayectoria y emocionalmente reposa en el lenguaje. Siendo así, no se lo puede considerar un simple receptor o procesador de información sino un creador dinámico que potencializa el análisis del conflicto jurídico.

A su vez, desde el punto de vista externo el conflicto requiere del aporte de otras disciplinas, de allí que su conocimiento es complejo y dinámico y también que el aprendizaje de nuevos conceptos se ve fuertemente consustanciada con el marco cultural de quien lo recibe.

Es posible que el alumno tenga su propia concepción del conflicto jurídico. Y que ésta idea tenga que coexistir con otras de manera que favorezca la integración y la posibilidad de hallar un conocimiento transversal producto del diálogo y el consenso.

Conclusión

El paradigma relativo a la enseñanza – aprendizaje del Derecho debe tener como centro la adquisición, elaboración y construcción de aquellos conceptos que requieren del pertinente raciocinio y no de la memorización automática.

La labor docente debe verse integrada y no ser autoritaria, monologuista y meramente ejecutora del programa de estudio. Debe pensarse en una interacción entre el docente y el estudiante. Ello a fin de lograr una síntesis productiva, por lo que pueda hablarse de un aprendizaje significativo.

La enseñanza está en función directa con la ambición de llegar al alumno con nuevos y avanzados aprendizajes. Y para ello es de rigor que éstos sean de calidad y que lo obliguen a razonar, superándose.

La tarea del docente es promover aprendizajes sin límites y ello es posible si se pone el acento en cómo enseñamos y qué pretendemos de acuerdo al nivel de enseñanza que enfrentamos.

El promover aprendizajes implica trasladar la problemática desde lo desconocido al objeto propio de conocimiento, vale decir, lo pretendido por el docente. Ello implica dar una significación central a la labor de la enseñanza.

Bajo ese entendimiento, es indispensable interactuar con la realidad y no centrarse en lo memorístico o mecánico pensando que el razonamiento está en función ciega con las categorías lógicas de la norma abstracta.

Debe contribuirse a que el alumno vivencie el Derecho, y a su vez, permitir el que las nuevas categorías jurídicas se integren a la mente del estudiante. Se pretende que éste cualifique los intereses emergentes del precepto jurídico y en una actitud activa y crítica frente al conocimiento, abierta, a la vez, superadora de aquellos preconceptos que condicionan el aprendizaje.

La confianza mutua en una dialéctica creativa se erige en factores superadores que facilitan el conocimiento. Este será

producto del diálogo responsable entre el alumno y el docente.

En definitiva, puede hablarse de una epistemología constructivista como base orientadora de la metodología enseñanza – aprendizaje. A través de tal concepción puede verse que el educando es un activo constructor del conocimiento.

En torno a ésta idea focalizamos los desarrollos precedentes.

Bibliografía

Calero Pérez, Mavilo: Aprendizajes sin límite. Constructivismo. Alfaomega. 2009. México.

Coloma Manrique, Carmen Rosa y Tafur Puente: El constructivismo y sus implicancias en educación. Educación. Vol. VIII, N°16, Setiembre 1999. Disponible en <<http://dialnet.unirioja.es//descarga/articulo/5056798.pdf> >

González Galván, Jorge: El Constructivismo Pedagógico aplicado al Derecho: hacia una formación dinámica. Boletín mexicano de derecho comparado. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador; Vol 45n ° 133, México. Enero-abril 2012. Disponible en: <<http://www.scielo.org.mx>.

González Galván, Jorge: La construcción del Derecho. Métodos y técnicas de investigación. Instituto de Investigación Jurídica. Serie Enseñanza del Derecho y Material Didáctico, n °8. Universidad Nacional Autónoma de México. 2007. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/118379556/La-Construccion-del-Derecho>

Ortiz Granja: El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Colección de Filosofía de la Educación. 2015. Disponible en: <<http://www.redalyc.org>

Rivas Celso: Organización del conocimiento para un aprendizaje significativo. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente, vol. 19, núm. 2, julio-diciembre, 2007, pp. 210-219. Puede consultarse en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427739433012>> ISSN 1315-0162

Rodríguez Palmero, María Luján: La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva. 2009 Ed. Octaedro

NUEVAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA ANTE LAS REFORMAS LEGISLATIVAS EN EL DERECHO PRIVADO: SU APLICACIÓN INTERDISCIPLINAR”

Ana María Verneti ¹, Claudia Luján Oviedo², Silvina Lo Cirio³

I. GENERALIDADES

La Enseñanza del Derecho se encuentra hoy en permanente transformación, presenta desafíos que los docentes debemos afrontar con una visión interdisciplinaria y participativa.

Las reformas legislativas, especialmente del Código Civil y Comercial de la Nación, introduce notables cambios en las “áreas curriculares” lo que implica, además de la actualización del “plan de estudios” de la carrera de Abogacía y los programas de las asignaturas comprendidas en el área de Derecho Privado, fundamentalmente un cambio en el abordaje didáctico con el objetivo general que el alumno se interiorice de los cambios y comprenda la dimensión actual de la ciencia jurídica contemporánea.

Debemos partir de la premisa que la tarea docente no es la “enseñanza” en sí misma sino intervenir en el proceso de “enseñanza-aprendizaje”, plantear los encuentros con los alumnos de manera que exista una visión constructivista del conocimiento⁴ (comenzando con las ideas previas de cada uno), incorporar a las evaluaciones dentro del referido proceso (con devoluciones que permitan el crecimiento desde el error y no sólo desde el acierto).

Proponemos una configuración didáctica donde el eje pase por “privilegiar el pensar” para ello el compromiso del docente es instrumentar estrategias didácticas nutridas de elementos interdisciplinarios, hoy es la ruta obligada para hacer llegar al alumno en formación los contenidos del Derecho Privado contemporáneo. Recordemos que se ha jerarquizado el tratamiento legislativo del Derecho del Consumidor y del Derecho Ambiental, áreas que demuestran la superación o eliminación de la división tradicional del Derecho Público con el Derecho Privado, tanto el Derecho del Consumidor con la incorporación al nuevo Código Civil y Comercial del Contrato de Consumo y la terminología “consumo sustentable”, y el reconocimiento de los “Derechos de Incidencia Colectiva” en el mismo cuerpo normativo obligan una revisión en las prácticas didácticas nutridas de las ciencias biológicas, la economía, las ciencias sociales, etc; sólo desde un abordaje interdisciplinario se pueden lograr los objetivos de aprendizaje previstos en el plan de trabajo docente. Asimismo la “evaluación” también juega un rol importante en el proceso de enseñanza, ésta debe formar parte de él y no un fin en sí mismo.

Mecanismos como la Mediación⁵ y/o técnicas de Resolución alternativa de conflictos constituyen una herramienta de suma utilidad ante la existencia de conflictos ambientales o de los consumidores. Es recomendable diseñar configuraciones de práctica de resolución de conflictos con un simulacro de audiencia pública y/ o de mediación donde se encuentren representados todos los actores involucrados y donde el mediador cumpla un rol de acercamiento entre los intereses encontrados aplicando la normativa correspondiente al caso y los principios rectores del derecho ambiental y del consumidor, complementariamente los de la bioética ayudando así a las partes a la resolución del conflicto⁶.

El alumno debe haber recibido durante el curso los elementos suficientes para lograr un adecuado encuadre de las problemáticas involucradas dentro de la normativa vigente y las nuevas tendencias jurisprudenciales en función de las recientes reformas legislativas, y con ello estar preparado para la etapa de evaluación⁷.

Tanto en la formación de grado como de posgrado se deberán alcanzar objetivos que cumplan con el nuevo perfil profesional que hoy necesita la sociedad, un abogado que no se limite al perfil litigante sino que cuente con los elementos necesarios para llevar a delante un abordaje interdisciplinario que permita brindar otra mira a la resolución de conflictos en materia ambiental y de consumidor. El abogado con formación especializada es de suma importancia en los diversos ámbitos de su incumbencia, en la función pública, en la justicia, en la labor legislativa, en la actividad privada, en la gestión de las organizaciones, etc⁸.

1- Doctora de la Universidad de Buenos Aires, Especialista en Docencia Universitaria, docente investigadora, profesora adjunta de la cátedra “Derecho de las Obligaciones” y docente responsable del “Seminario de Derecho Ambiental del Ciclo de Orientación Profundizada”, Directora de la Carrera de Doctorado en Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Bs. As. Argentina. Mail: amvernetti@gmail.com

2-Doctora en Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata, docente investigadora de la Facultad de Derecho de la UNMDP, Ayudante de primera de las cátedras Derecho de las Obligaciones, Economía y Finanzas y Seminario de Derecho Ambiental del Ciclo de Orientación profundizada. Mar del Plata, Argentina. Mail: claudialujanoviedo@hotmail.com

3-Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNMDP. Docente de la cátedra Derecho Comercial I e investigadora de la UNMDP, Doctoranda en Derecho de la Facultad de Derecho UNMDP. Mar del Plata, Argentina. Mail: silvinalocirio@gmail.com

4-MERCER, Neil, “La Construcción Guiada del Conocimiento. El habla de profesores y alumnos”. Ed. Paidós, 1997, págs. 45, 96 y 97

5-SPOGLIA ASTRADA, Cecilia, “Notas particulares sobre la mediación” Revista de Negociación, Conciliación y Métodos RAD Nro5, Noviembre 2014, IJ Editores.-

6-PRASENET, Alejandra, “Mediación y Educación para la paz”, Revista de Negociación, Conciliación y Métodos RAD Nro. 6, Marzo del 2015, IJ Editores.-

6-Véase “Evaluación de la Mediación y Conciliación después del primer año de vigencia” Fundación Konrad Adenauer. CIEDLA 1998.

7-LITWIN, Edith, “La Evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la enseñanza” en: “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”, Ed. Paidós, pág. 19.

8-BELLORIO CLABOT, Dino, “Tratado de Derecho Ambiental” Tomo II, Ed. Ad Hoc, p.839/849

Los formadores de profesionales del derecho debemos asumir el compromiso de diseñar nuevas configuraciones didácticas que cumplan el objetivo de garantizar una formación integral del abogado a la luz de las nuevas reformas legislativas y la constitucionalización del derecho privado reflejada en el nuevo Código Civil y Comercial de la Nación.

Recordemos las conclusiones de las XXVI Jornadas Nacionales de Derecho Civil – La Plata 2017 Comisión 13. Enseñanza del Derecho que hacen referencia a los aspectos propuestos en este trabajo: “1. Los cambios producidos en los siglos XX y XXI, especialmente la sanción del Código Civil y Comercial obligan a repensar el perfil del egresado y su posterior inserción laboral y; en función de ello redefinir el plan de estudios y los métodos de enseñanza. 2. La realidad jurídica y social demanda formar estudiantes en una perspectiva integrada y general del derecho y el desarrollo de un pensamiento crítico. 3. Es conveniente generar un cambio profundo en las prácticas docentes centradas en los sujetos como parte de un proceso social tendiente a formar operadores jurídicos en la reflexión argumentada, en el análisis e investigación de la realidad con el objeto de dar respuestas adecuadas a la sociedad. 4. El enfoque curricular deberá: a. favorecer la interdisciplinariedad, superando los compartimentos estancos para evitar los saberes parcelados b. propiciar una enseñanza multidisciplinar c. gestar andamiajes de formación y capacitación continua de los docentes d. contemplar la importancia de que el cambio se concrete también en los textos de enseñanza dirigidos al grado e. incluir la perspectiva de género 5. Ratificar la función de la universidad como formadora de egresados habilitados para el ejercicio profesional. 6. Manifiestar la voluntad general de la permanencia de esta comisión y su temática en futuras jornadas.”

II. Estrategias aplicadas a la “FUNCIÓN PREVENTIVA Y EL SABER CIENTÍFICO INCORPORADOS EN LA ESEÑANZA”

La función preventiva incorporada con la sanción del Código Civil y Comercial de 2015 constituye una herramienta que permite corregir las desigualdades entre consumo, consumidor y proveedor. Permite una mejor interacción entre el derecho público y el privado y el ámbito del consumo y el ambiental. Mediante una información adecuada, el consumidor puede fiscalizar y contribuir a una producción sustentable.

El consumo sustentable se ha transformado en una línea directriz de articulación entre el Derecho del Consumidor y el Derecho Ambiental que se encuentran sustentados en la Constitución Nacional, en las leyes especiales, y en el Código Civil y Comercial de la Nación.

Sin duda que estos nuevos conceptos, entre otros, son los que deben incorporarse a la metodología de enseñanza, no ya como simples conceptos teóricos sino desde un ámbito práctico, ejecutivo, dinámico, y necesario para asegurar una mejor calidad de vida a todos los seres humanos.

III. LA ORALIDAD COMO EJE DE LA ESEÑANZA DEL DERECHO

A partir del septiembre de 1998 se produjo una radical transformación en el sistema de enjuiciamiento penal bonaerense (ley 11.922), con la puesta en marcha de un modelo tendencialmente acusatorio, donde la oralidad y la contradicción en las diferentes etapas del proceso cumplen una función central, al que se le acopló el jurado popular, a partir de septiembre de 2013, en los casos previstos por la ley 14.543.

En la rama del Derecho Civil y Comercial el Gobierno Nacional, a través del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, se implementó el Sistema de Justicia 2020. Éste proyecto también implementa la oralidad y tiene como objetivo optimizar la calidad de las decisiones jurisdiccionales, reducir los plazos totales del proceso de conocimiento y aumentar la satisfacción de los usuarios del sistema de justicia civil y comercial.

A la luz de estos dos grandes ejes, y teniendo en cuenta que todo el sistema judicial tiende a la oralidad se impone la necesidad de implementar cambios y nuevas formas de capacitación y entrenamiento en las técnicas de litigación tanto adversarial como civil y comercial. Estas técnicas deben estar destinadas en primer lugar a la preparación de los alumnos de grado y luego a todos los alumnos de posgrado de modo que los abogados litigantes, los jueces, los fiscales, los defensores etc. cuenten con la herramientas necesarias para abordar este nuevo sistema.

En suma, se debe procurar fortalecer y favorecer un cambio en las prácticas de los operadores jurídicos, arrancando por los alumnos universitarios, que permita ensamblar la transformación normativa que se viene dando, tanto a nivel local como regional, con los modos concretos de ejercer la judicatura, la función requirente y la abogacía, achicando la brecha entre el deber ser y el ser efectivo de las realizaciones forenses.

IV. DESAFIO DE LA LABOR JURIDICA.

El elemento activante de esta tutela es la simple posibilidad de un ilícito futuro, la amenaza de violación de derechos fundamentales, siendo suficiente la amenaza. También se encuentra incluida la probabilidad objetiva de que la actividad antijurídica continúe causando un perjuicio.

Legitimación activa y pasiva:

En primer término, de la lectura de los artículos mencionados surge que la norma está dirigida a quien debe evitar, disminuir, etc.

Pareciera que la parte activa recae sobre quién debe obrar conforme los principios de la prevención.

En la práctica, la labor jurídica toma relevancia, cuando es solicitada por la parte pasiva. Es decir cuando un sujeto, individual o colectivamente requiera medidas judiciales para evitar la producción de un daño y/o continuación de un daño.

La legitimación es amplia, pues incluye no solo a los afectados directos sino también a quienes podrían llegar a serlo en calidad de usuarios, consumidores, etc. y si se plantea un daño a un derecho de incidencia colectiva, la legitimación debe

ampliarse siguiendo los lineamientos del fallo "Halabi" de la CSJN. Indudablemente se trata de una legitimación activa amplísima.

Esta temática debe ser abordada desde varios ángulos, ya que el abogado se encuentra frente a un verdadero desafío creativo al momento de poder completar los elementos de la función preventiva mencionados ut supra.

El demandante Individual o colectivo, ha de acreditar la existencia de una vinculación razonable entre la actividad (o inactividad) del demandado y un daño que, causalmente, ha de derivar como consecuencia mediata o inmediata de aquélla.

La posibilidad de detener la actividad: Debe tratarse de actos aún no realizados o de continuar produciéndolo.

La complejidad radica en que solo es posible sino se produjo por completo el daño, si esto ocurrió solo resta resarcirlo.

Ante este panorama es necesario identificar los conceptos centrales de la estructura normativa para el planteo de la pretensión, fuente de juzgamiento jurisdiccional al momento de habilitarse o no la Tutela Inhibitoria.

El planteo radica en los siguientes extremos en distintas pautas que hay que amalgamar:

1.- discriminar entre la posibilidad del daño futuro y la posibilidad de no agravar un daño que ya está.

Ya que en el caso de que el daño ya se esté ejecutando voy a tener una mayor posibilidad científica de explicar para demostrar los extremos que la norma exige.

De allí el rigor que se exige para determinar la causalidad dependiendo de la situación en la que me encuentro, esto es, estar frente un daño futuro o encontrarme frente a un daño que ya se está produciendo.

Para entender la noción de "agravación", debe tomarse en cuenta que los riesgos siempre tienen contornos, límites que los identifican y que les adjudican una determinada peligrosidad o tendencia convertirse en daños.

2.- A su vez, habría que demostrar que con la tutela inhibitoria es posible evitar, disminuir o no agravar la lesión. Esto representa otro análisis en el que habría que conectar con el art. 1727 que propone un marco de referencia cuando describe los tipos de consecuencias que resultan de un hecho que acostumbra a suceder según el curso natural y ordinario de las cosas.

V.CONCLUSION: LA ENSEÑANZA DEL DERECHO SU IMPACTO EN EL EJERCICIO DE LA PROFESION.

Es una temática que deberá repensarse en la metodología en la enseñanza del Derecho, proponiendo nuevas herramientas de investigación y consulta de fuentes científicas interdisciplinarias, ya que todas estas herramientas serán de utilidad para el abogado en el ejercicio de la profesión.

Es necesario analizar y evaluar distintas estrategias didácticas que han sido diseñadas y aplicadas para generar conocimiento en las ciencias sociales.

"... Enseñar a investigar es un proceso complejo y una actividad ampliamente diversificada; así, por lo tanto es más fecunda y da mejores resultados la didáctica de la investigación que tiene como referentes las prácticas concretas y los procesos efectivos de la generación de conocimiento. Si se quiere enseñar el oficio de investigador, no basta con fundar la propuesta programática en la mera descripción, análisis y crítica de ese quehacer, es necesario que quien desea aprender se involucre en todas las tareas de esta práctica, aliado de otra persona con mayor experiencia y en un ejercicio institucional en el que se promueva la investigación científica...".

No se trata de proponer una nueva teoría de la ciencia, sino una modalidad distinta de la enseñanza de la investigación de la Ciencia del Derecho.

La creatividad es fundamental para elaborar un esquema explicativo que permita al juzgador llegar a la misma conclusión que se propone..

A la luz de la dinámica del nuevo Código basado en principios, implica o requiere un repensar de las técnicas de argumentación y aplicación de la normativa descripta en la presente propuesta que contiene un microsistema procesal incluido en una ley de fondo.



Investigación y Extensión en la Enseñanza del Derecho

INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

María Laura Estigarribia¹ Edwin Montero Labat²

Introducción

La Comisión que tuvo a su cargo la temática “Investigación y Extension en la Enseñanza del Derecho” ha tenido una conformación muy diversa, con participantes de las Universidades de San Sebastián, de Chile; Universidad Nacional de Bogotá, Colombia; Nacionales de San Juan; del Nordeste, de Lomas de Zamora y varios representantes de la Universidad Nacional de La Plata, que se desempeñó como anfitriona, promoviendo y permitiendo un intercambio fructífero, enriquecido por interesantes experiencias llevadas a cabo, aplicando la investigación y la extensión para la mejor y más completa formación de los futuros profesionales; principalmente con miras al proceso de acreditación de la carrera de Abogacía, convocado por la CONEAU.

Se abordaron experiencias de prácticas en investigación formativa, con vistas al futuro desempeño en la tarea del abogado; así como se expusieron diversas estrategias de enseñanza: incorporación de TIC, de diferentes aspectos del arte (pintura, cine, teatro), de distintas técnicas de juegos, la relación con lo cotidiano y con la cultura popular, el compromiso en el servicio a la comunidad mediante el voluntariado; a través de las cuales se procura una participación activa de los estudiantes, promoviendo el pensamiento crítico y la formación holística, cumplimentando la necesidad de formación teórica y práctica de calidad.

Surgieron como ejes centrales, junto a la docencia, la investigación y la extensión universitaria como pilares en los procesos de enseñanza, observándose la importancia e impacto que producen las distintas actividades propuestas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se presentó como trascendente la incorporación de la extensión universitaria al currículo del nuevo plan de estudios de la facultad anfitriona, con buenos resultados acreditados.

En otro orden, los ponentes y participantes evaluaron conveniente que la formación y práctica en investigación integre desde los primeros años el proceso de enseñanza, con el objeto de enriquecer saberes y desarrollar competencias de análisis crítico y adecuada aplicación de los conocimientos teóricos en el curso de la carrera y en el futuro ejercicio profesional.

Ha sobrepasado, a lo largo de los ricos debates producidos en esta comisión, la idea de la inconveniencia de la formación fragmentada, atento que no es lo mismo conocer porciones aisladas que comprender el fenómeno total en su contexto real. En virtud de ello, se han realizado propuestas de espacios curriculares integradores, en que sea posible aplicar los conocimientos adquiridos en distintas áreas, volcándolos en actividades prácticas que reflejen la realidad de la futura tarea.

Asimismo, se acordó que debe situarse el enfoque en el “aprender haciendo”, promoviendo desarrollar competencias, más allá de las meramente atinentes al Derecho, que resultan interesantes para el desempeño eficiente del futuro profesional, como pueden ser aquellas relacionadas al manejo de la informática, incorporada a tantos procesos y procedimientos en que deberán desenvolverse o la capacidad argumentativa, también indispensable.

Por su parte, la extensión despierta un costado de solidaridad y servicio, unido a la aplicación de la teoría y práctica, como puede observarse en las tareas de los consultorios jurídicos gratuitos (se refirieron algunos especializados en la defensa de los Derechos Humanos, en La Plata);

Se ha puesto de resalto que los estudiantes buscan encontrar cierta utilidad futura a los conocimientos que se les ofrecen y aprenden mediante la práctica de ejecutar acciones relacionadas con aquellas cuestiones en que deberán desenvolverse en su tarea diaria; por ello la investigación y la extensión generan maneras diferentes de encarar el análisis de las cuestiones, incorporan métodos y prácticas, produciendo la incorporación de habilidades; resultando parte importante de un proceso de formación integral. Todo esto plantea, también, la necesidad de cambios en los métodos de evaluación y su correspondiente formalización.

Si partimos del compromiso de la Universidad de formar profesionales del Derecho competentes, eficientes y éticos, debemos brindar herramientas para desarrollar, armónicamente, todos esos aspectos en nuestros estudiantes. Esta inclusión permitirá que, integrada y unificadamente, pueda acrecentarse el interés y construirse un conocimiento de base sólida, que forme, más allá de abogados, ciudadanos socialmente responsables y comprometidos con la comunidad en la que desempeñen sus tareas.

1- Titular Instituciones del Derecho Privado I y II, Universidad Nacional del Nordeste.

2- Profesor Adjunto Ordinario Derecho Civil II, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.

ENSEÑANZA DEL DERECHO: APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN.

Manuel Astudillo Astudillo,

Resumen

La ponencia da cuenta de una investigación acción, aplicada al proceso enseñanza aprendizaje en un curso de último nivel de la carrera de Derecho. Este consistió en utilizar la investigación jurídica como instrumento didáctico central para la obtención de los resultados de aprendizaje definidos para el curso. La actividad proveyó a los estudiantes de autonomía y protagonismo en el proceso, pudiendo éstos comprobar y entrenar un conjunto de competencias específicas, mediante la utilización de un conjunto variado de recursos didácticos tendientes a evidenciar el aprendizaje. La observación del proceso que concluyó con auspiciosos resultados, da origen a un conjunto de reflexiones sobre el particular.

Abstract

This paper gives an account of an action research project that was applied to the teaching-learning process of a last-level law course. This consisted of using legal research as a central teaching tool to obtain the learning outcomes defined for the course. The activity allowed students to be protagonists of the process and to function autonomously. It also provided the opportunity for students to develop a specific skillset through engagement with teaching resources designed to highlight the learning process. Observation of this activity, which concluded with positive results, has prompted a series of reflections on the process.

Palabras claves: Enseñanza Derecho; investigación acción; aprendizaje e investigación

Key words: Law Teaching; Research action; Learning and research

Sumario: 1. Marco Teórico; 1.1 La Investigación Acción; 1.2 La investigación formativa; 2. La Experiencia; 3. La observación; 4. La reflexión.

1. Marco teórico.

1.1 La investigación acción.

La tarea del docente no puede ser sólo colocarse frente a un curso para comunicar en una conferencia un conjunto de conocimientos e ideas que luego deberán ser reproducidos fielmente por los estudiantes en los exámenes respectivos.

La función docente implica necesariamente un proceso de reflexión permanente respecto a las estrategias y recursos que se utilizan para el proceso de enseñanza aprendizaje, que debe tener como centro al estudiante, y el grado de eficiencia con el cual se cumple dicha misión.

“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza”, (FREIRE, 2004)

La investigación acción, término atribuido a Kurt Lewin, que en varias de sus investigaciones caracterizó ésta como una forma de investigación cuyo producto no se limitara a producir un texto escrito, sino que consistiera en un proceso cíclico en la cual estarían presente la exploración, la acción y la evaluación de los resultados.

La investigación acción se entiende como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (ELLIOTT, 1993).

En el campo educativo estamos en presencia de una metodología que se va edificando desde el hacer y que pretende mejorar el mismo mediante un análisis crítico que, a su vez, da origen a un cambio o transformación que debe nuevamente ser sometido a una evaluación, en un proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión. (BAUSELA, 2017)

Los principios que enmarcaran este proceso serán : i) Los objetivos y contenidos de la formación se establecerán desde los aprendizajes, o sea, lo que deberán evidenciar los estudiantes al término del proceso; ii) el propósito de la formación será desarrollar competencias en los estudiantes; iii) el actor principal del proceso será siempre el estudiante; iv) el aprendizaje del estudiante deberá ser en forma activa e involucrado en las acciones del aprendizaje; v) el docente desempeñará el rol de guía o facilitador del proceso, enseñará a aprender; vi) las evaluaciones serán flexible y variadas; y, vii) el compromiso con los pares para el logro del perfil de egreso. (JEREZ, 2015)

1- Abogado, Magister en Docencia Universitaria, Director del Departamento de Derecho Económico y la Empresa de la Universidad San Sebastián (Chile) manuel.astudillo@uss.cl

La reflexión surgida de la experiencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje lleva a la formulación de hipótesis o preguntas directrices que requieren demostración o respuestas; asimismo, la formulación y reformulación de acciones de intervención que puedan demostrar resultados, en relación con los objetivos de cambio deseados.

Lo anterior, en el caso de la docencia, la finalidad de la Investigación-acción no puede ser otro que optimizar la calidad de los procesos educativos, mediante el mejoramiento e innovación de los recursos didácticos y el mayor conocimiento de los estudiantes como sujetos centrales del proceso.

La investigación acción es un proceso cíclico, la reflexión tiene su antecedente en la observación de la acción y ésta da origen a un plan, que en etapa siguiente se pone en ejecución, la cual nuevamente permite la observación de la misma, continuando el ciclo. (LATORRE, 2003)

1.2 La investigación formativa

Se puede observar que la investigación en la educación universitaria se ha encontrado en un divorcio permanente entre lo que se podría reconocer como investigación científica, en un sentido estricto, entregado al ciclo de magister y doctorado, que tiene como propósito la búsqueda de un producto científico nuevo, formulado metodológicamente bajo reglas rigurosas y sometido a la autocritica y juicio de pares; y, una investigación formativa que se sitúa en “ el papel que puede cumplir la investigación en el aprendizaje de la misma investigación y del conocimiento” (RESTREPO, 2003).

Diversas acepciones se han dado a la denominada investigación formativa. De entre ellas y para nuestros fines, nos encontramos con una investigación para la transformación en la acción que comprendería la investigación-acción ya referida.

En otro sentido, podemos entender la investigación formativa en una formación en y para la investigación, consistente en dotar al estudiante de competencias investigativas, darle formación en la lógica y metodologías propias de la investigación científica. O sea, en este sentido, que es el de nuestro interés, la actividad no es parte necesariamente de un proyecto investigativo determinado.

Si examinamos los currículos de las Escuelas de Derecho en Chile, podríamos observar que, en general, sólo se observa un curso inicial de metodología de investigación en los primeros semestres y luego un segundo curso al finalizar la carrera. Pero la investigación no es sólo aprendizaje metodológico. Investigación es un hacer, es práctica. En este último aspecto, también podríamos observar que no es frecuente la utilización de ensayos, monografías y otros recursos similares como prácticas didácticas o evaluativas, que den evidencias de ensayos teóricos, análisis jurisprudenciales, estudio de casos, etc.

La importancia de abordar con mayor vigor la investigación formativa en nuestros estudiantes de pre grado, está en el hecho que los perfiles de egreso señalan a un licenciado que ha de ejercer una profesión; o sea, una persona dotada de competencias no sólo para resolver problemas o situaciones complejas relativas a su área profesional, sino que es capaz de situar los objetos de su atención en una visión holística, reflexiva, de constante mejoramiento en su práctica, capacitado para conectar la teoría, la técnica y la práctica; constructor permanente de un desarrollo humano y profesional, capacitado para traspasar las fronteras del problema o situación objeto de su preocupación, acompañado de un sentido ético en el ejercicio de su labor.

En lo particular, el profesional jurídico en el ejercicio de su quehacer hará de la investigación la herramienta principal. En efecto, ello se manifestará en la aprehensión de los hechos que generan efecto jurídico y en la búsqueda y aplicación de los constructos jurídicos llamados a resolver interrogantes o conflictos que ellos manifiesten. En consecuencia, la competencia de investigar para el ejercicio profesional pasa a constituir una competencia específica de carácter disciplinar.

2. La experiencia.

El sujeto de la experiencia es un curso para estudiantes de cuarto y quinto año de la carrera de Derecho, de carácter optativo, referido al Derecho Ambiental, rendido en el primer semestre del año 2017 e impartido por un docente con más de veinticinco años de práctica académica.

Las hipótesis de trabajo que se formularon fueron las siguientes:

a) Las prácticas académicas en la enseñanza del Derecho: i) no utilizan sistemáticamente la investigación formativa como herramienta metodológico para los procesos de enseñanza aprendizaje, provocando un déficit en las competencias investigativas específicas de los egresados de Derecho y en el desarrollo del pensamiento analítico, crítico y creativo de los estudiantes, que subyace en los perfiles de egresos como necesarios para el ejercicio de la profesión; ii) Los programas de estudio de pre grado de las carreras de Derecho, en general, no proveen suficientemente competencias metodológicas para la investigación jurídica; iii) los estudiantes de los cursos próximos a egresar no han adquirido suficientes competencias en la utilización de aplicaciones computacionales básicas de productividad.

b) La enseñanza del Derecho por medio de la propia investigación realizada por los estudiantes, sitúa a éstos como protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje; les otorga autonomía; provoca auto reconocimiento; evidencia su producción y reconocimiento; estimula el pensamiento crítico, analítico y creativo; induce al aprendizaje significativo; y mejora significativamente los rendimientos.

La estrategia que se definió para el desarrollo del curso fue utilizar la investigación jurídica como recurso didáctico central de la actividad; alojar la producción y evidencia en un portafolio electrónico; proporcionar un marco teórico coadyuvante al proceso y que fijara el desarrollo de los contenidos; dar libertad para elegir los objetos de investigación referidos a las materias tratadas y contemplar la mayor cantidad de opciones para la utilización de los productos que evidencien las tareas ejecutadas.

Los objetivos de la experiencia fueron, por una parte, verificar las hipótesis de trabajo y por la otra, obtener un alto rendimiento del grupo en los resultados de aprendizajes esperados, reforzando las competencias para desarrollar investigación jurídica. En definitiva, inducir a una reflexión sobre el desarrollo del proceso que pueda dar paso a nuevos cambios en la práctica didáctica específica para esta área disciplinar.

Los recursos didácticos que se proyectaron para la actividad contemplaron la entrega de un marco teórico desarrollado en aula, con apoyo de proyecciones, en exposiciones activas con la participación de los estudiantes; apoyo metodológico en investigación jurídica; utilización de un blog para difusión de contenidos complementarios y medio de comunicación a distancia; uso de portafolios electrónicos soportados en la aplicación Google Drive; seis productos de investigación en el transcurso del curso, una exposición oral en la modalidad TEDx7´´, una comparecencia grupal para dar cuenta de un proceso de planificación de investigación en equipo; bibliografía y una encuesta.

Los productos que se determinaron para evidenciar los trabajos producidos fueron: i) Paper, entendido como un documento de extensión máxima de dos mil palabras que da cuenta del desarrollo de un aspecto referido a una de las unidades temáticas del curso; ii) Case Brief, documento breve y estructurado que da cuenta de una sentencia judicial y en lo principal de las cuestiones de Derecho y de hecho, su resolución y fundamentos de la misma; iii) Máximas jurisprudenciales, documento que da cuenta de principios, interpretación, juicio o valoración o de un hecho o constructo jurídico extractado de una sentencia judicial; iv) Poster Académico, cartel que a través de imágenes y conceptos breves dispuestos gráficamente y con sentido estético da cuenta de aspectos relevantes sobre un objeto de estudio académico, evidenciando la realización de una investigación para su producción; v) TEDx7´ : Exposición oral en un tiempo máximo de 7 minutos, para socializar un producto de investigación, sin apoyo de proyecciones o de minutas escritas, sujeto a coevaluación de pares bajo rúbrica; vi) Comparecencia grupal: Presentación de un equipo de trabajo para detallar la planificación del trabajo grupal y someterla a discusión con el docente y los pares.

La evaluación practicada contempló un 90% bajo heteroevaluación y un 10% bajo coevaluación de pares.

La primera evaluación fue practicada sobre tres productos, que pudieron ser presentados en paper, case brief, máximas jurisprudenciales o poster académico.

La segunda, consistió en una investigación grupal evidenciada por medio de un informe escrito y la comparecencia a una exposición oral sobre el plan del trabajo del equipo; Además se evaluó una exposición individual bajo modalidad TEDx7´ sobre algún aspecto relevante contenido en la primera unidad temática. Por último, la tercera evaluación recayó en dos trabajos finales.

Adicionalmente, se aplicó una encuesta a los estudiantes con el propósito de recabar la opinión de éstos sobre el desarrollo de la actividad, en aquellos aspectos que se determinaron necesarios para la apreciación de la experiencia.

3. La observación

a) Los estudiantes al inicio de las actividades mostraron importantes deficiencias en las técnicas básicas de investigación jurídica (escasez de aporte bibliográfico; plagio de contenidos; desconocimiento de técnicas de redacción; desconocimiento de sistemas de referencias bibliográficos y de citas; falta de acuciosidad en la verificación de los contenidos, reglas ortográficas y de sintaxis). Sin embargo, en el transcurso de las actividades dichas situaciones mejoraron de manera importante y evidenciaron un lenguaje jurídico apropiado y capacidades para estructurar de forma adecuada los contenidos de la investigación practicada.

Así lo reconocieron los estudiantes al estar de acuerdo o muy de acuerdo en un 88.9% en afirmar: “el curso me permitió comprobar que poseía algunos déficit metodológicos en investigación jurídica”, y en el mismo porcentaje concluyó que “El curso me aportó un aprendizaje sobre técnicas básicas en investigación jurídica”.

b) Se pudo apreciar carencias en el conocimiento y operación de aplicaciones básicas de productividad disponibles en la web, como es el caso en particular de la aplicación google drive. Los estudiantes en un 96.3% manifestaron estar muy de acuerdo o de acuerdo en que “el curso me ha permitido reconocer mis limitaciones actuales en el uso de aplicaciones de utilidad en la web”.

c) A pesar que en algunos casos se ha detectado cierta resistencia de los estudiantes de las carreras de Derecho por aceptar innovaciones metodológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en este caso en particular hubo una amplia recepción a los mismos. En efecto, un 96.3% estuvo muy de acuerdo o de acuerdo en señalar: “aprecié que el curso haya presentado innovaciones metodológicas”.

d) La estrategia definida para el desarrollo del proceso fue de plena aceptación de parte del curso. Así tenemos que el 92.5%

de los estudiantes entrevistados manifestó estar muy de acuerdo o de acuerdo en que “los trabajos de investigación en que participé me permitieron obtener los aprendizajes requeridos”.

e) El curso apreció en un 92.5%, estar de acuerdo o muy de acuerdo, en el ámbito de su autonomía consistente en, “...libertad para elegir los temas de investigación en el ámbito de contenidos de cada unidad del curso” y hubo unanimidad en apreciar la “...libertad para elegir el medio que diera cuenta de los trabajos de investigación”.

f) Respecto a los recursos didácticos dispuestos para el desarrollo del curso, éstos también tuvieron una muy buena aceptación. El 84.6% de los encuestados declaró estar de acuerdo o muy de acuerdo en que “El marco teórico entregado en clases me fue suficiente para orientar las tareas de investigación”.

El 92.6% estuvo de acuerdo o muy de acuerdo en señalar: “Aprecié que el Case Brief es un método para analizar una sentencia judicial”.

El 88.8% estuvo de acuerdo o muy de acuerdo en señalar a su vez que: “conocer y seleccionar máximas jurisprudenciales me contribuyó en el aprendizaje”. En un porcentaje muy similar concordó en señalar “ me gustó el modelo TEDx7' para desarrollar la expresión oral.

g) Cabe señalar con respecto a la utilización de los recursos bibliográficos, que un 33.3% tuvo en desacuerdo con la afirmación “Tuve acceso a la bibliografía necesaria para desarrollar los trabajos de investigación”.

h) Con respecto al trabajo grupal, el 92.5% declaró que “pude apreciar mis competencias en el trabajo grupal” y, en un 77.7% estuvo de acuerdo o muy de acuerdo en señalar “el trabajo grupal me ha sido provechoso”.

i) En relación con las evaluaciones, la coevaluación ciega de pares tiene un importante número de estudiantes que están en desacuerdo o muy en desacuerdo con este tipo de evaluaciones. Así lo manifestaron el 34.6% de los encuestados.

j) En atención a la carga de trabajo fuera de aula, el 81,4% de los encuestados declararon estar de acuerdo o muy de acuerdo en que “el curso me requirió, en relación a otros cursos teóricos un mayor trabajo fuera de las horas de clases” Esta apreciación también es válida para el docente.

k) En cuando al grado de satisfacción de los estudiantes con la evaluación a que fueron sometidos, un 70.3% manifestó “la evaluación de mi participación en el curso, califica adecuadamente mi desempeño”. Asimismo, el 92.6% declaró: “creo haber participado en un curso donde yo construí mi propio conocimiento”.

l) Al término de la actividad el curso arrojó las siguientes evaluaciones: Calificaciones 6.0 a 7.0 = 10.8%

Calificaciones 5.0 a 5.9 = 51.4%

Calificaciones 4.0 a 4.9 = 37.8%

Calificaciones menos 4 = 0.0%

Mayor nivel de logro = 97.1% (En el 2.7% de la muestra)

Menor nivel de logro = 60% (En el 2.7% de la muestra)

4. La reflexión

i) La importancia de la competencia en investigación para el ejercicio profesional. Cualquiera sea el perfil de egreso de un licenciado en Derecho, se puede observar que de manera explícita o implícita deben concurrir ciertos elementos esenciales para el ejercicio de la profesión: capacidades para examinar hechos y determinar sus efectos jurídicos; identificar los valores e intereses en juego; formular un diagnóstico; estudiar legislación, doctrina y jurisprudencia atinente a la situación; determinar la naturaleza jurídica de los constructos jurídicos intervinientes; tomar decisiones, ejercer acciones, someterse a exigencias éticas, ponderar los efectos y cambios producidos y en definitiva dar solución a problemas o situaciones que dan origen a un efecto jurídico ya se sea desde la perspectiva de la asesoría, la docencia, la representación de parte o la jurisdicción.

En definitiva debe dar solución a problemas de una determinada naturaleza, que involucra un proceso de investigación para el ejercicio de la profesión.

Desde este escenario, las competencias investigativas adquieren relevancia y no podrían estar ausente en la formación de estos profesionales, ya no sólo en la investigación científica orientada hacia el doctorado, sino en la investigación para el ejercicio profesional.

ii) Necesidad de incorporar la investigación jurídica como instrumento didáctico en la enseñanza del derecho.

Las carencias en materia metodológica para la investigación jurídica, apreciada y relevada por los propios actores ya reseñadas; la importancia de dotar dichas competencias para el cumplimiento del currículum; el grado de aceptación manifestada por los estudiantes a la metodología propuesta; y, el uso de una metodología de aprendizaje utilizando la investigación jurídica como instrumento didáctico hacen necesario revisar las asignaturas de metodologías de la investigación actualmente dispuestas, principalmente en lo relativo a sus resultados de aprendizajes y orientación.

La exigencia de producir, a lo menos, un producto de investigación cada semestre, con un grado progresivo de exigencia

sujeto a evaluación, sería un importante aporte sobre el particular.

iii) Acogida de los actores a la investigación jurídica como recurso para el aprendizaje.

Es un hecho conocido que la enseñanza del derecho es menos receptiva a la utilización de recursos didácticos distintos a la clase magistral y a la examinación oral dictaminada como jurado. Esa resistencia no sólo proviene de los docentes, sino que principalmente del estudiantado. Sin embargo, a la luz de los resultados expuestos en esta experiencia, se podría llegar a la conclusión que en la medida que los estudiantes conocen el sentido y significado de estas nuevas prácticas y su utilidad para el futuro ejercicio profesional se produce un alto índice de aceptación.

Por tanto, debería ser aconsejable al incorporar una innovación didáctica la entrega a los estudiantes de la mayor cantidad de información respecto al sentido y propósito de la actividad, la planificación de la misma, las exigencias que implica, los niveles de compromiso, las competencias y los resultados de aprendizaje que persigue y la relación de éstos con la función profesional futura.

iv) Integración de diversos recursos para el aprendizaje

La integración de un conjunto de recursos para el aprendizaje permite, en lo principal, cubrir los distintos estilos de aprendizaje presentes en los estudiantes y estimular el desarrollo de un pensamiento complejo. En la experiencia en comento, estuvieron presentes: i) el marco teórico que permite identificar y analizar el objeto de estudio, junto con contextualizarlo en una visión holística; ii) la investigación, que requiere las funciones cognoscitivas superiores de la taxonomía de Bloom (análisis, síntesis, evaluación y creatividad); iii) la elaboración de informes (paper, case brief, máximas jurisprudenciales, poster académico) que ejercitan e implican niveles cognoscitivos de aplicación y desarrollo de pensamiento creativo; iv) exposiciones orales (TEDx7', Comparecencia) que desarrollan la formulación de juicios en base a criterios dados, además de competencias propias del discurso oral; y, v) la coevaluación de pares, que plantea un aparente dilema ético al determinar la preminencia de criterios a utilizar en la formulación de un juicio al momento de evaluar. (justicia versus lealtad)

En la experiencia en comento, se pudo apreciar una alta recepción a la utilización de tales instrumentos, como se constata de acuerdo a las opiniones expresadas por los estudiantes en esta experiencia

Sin embargo, con respecto a la aplicación de la coevaluación, aproximadamente un tercio de los estudiantes encuestados estuvieron en desacuerdo o muy en desacuerdo con la aplicación de esta técnica evaluativa.

En consecuencia, se debería promover la integración de diversos recursos didácticos en el diseño de la estrategia de aprendizaje, armonizados en relación con los recursos de aprendizajes esperados y el tipo de competencias que se pretende desarrollar, ya que esto contribuye a motivar la atención del curso y su aprendizaje.

Con respecto a la coevaluación, la implementación de la misma requiere que el grupo internalice el sentido y significado de la actividad y su utilidad, debiendo disponerse en cada caso la sujeción a rúbricas conocidas e implementación de mecanismos que arbitren los conflictos que puedan presentarse.

v) Libertad para la elección de los productos que dan evidencia del aprendizaje.

En la experiencia relatada, se entregó libertad a los estudiantes para determinar por sí mismos los temas, problemas o interrogantes que eran de su interés trabajar, dentro de los contenidos de una determinada unidad del curso; por otra parte, gozaron además de libertad para elegir el medio a través del cual darían cuenta de su trabajo (paper, case brief, poster académico, etc).

Esto tuvo como respuesta un altísimo grado de recepción de parte de los estudiantes, que puede atribuirse a que éstos pudieron apreciar la posibilidad de centrar su actividad en un tarea de su preferencia e interés no impuesta por terceros y a través de un medio también elegido de manera autónoma, compatible con las mayores competencias personales de cada uno. Así, a modo de ejemplo, el paper requiere principalmente análisis y evaluación; el case brief, requiere síntesis y el poster académico, síntesis, creatividad y estética.

De acuerdo a lo anterior, podría ser recomendable posibilitar diversos medios para que los estudiantes puedan elegir la manera de evidenciar su aprendizaje, acordes con sus estilos de aprendizaje y mayor desarrollo de las competencias que poseen.

vi) Las debilidades

a) La deficiencia en las competencias metodológicas para la investigación jurídica relevada por estudiantes próximos a concluir sus estudios de pre grado, debe constituir una preocupación que se debe asumir en la construcción curricular.

b) Las competencias de los estudiantes en las tecnologías de la información y comunicación (TICs), están generalmente reducidas a las redes sociales y entretenimiento, registrando deficiencias en el uso de la información para la productividad y desconocimiento de las aplicaciones (APP) existentes sobre el particular y su operación.

Los currículos han abandonado cursos para dar competencias en este campo, considerando que dichas competencias eran adquiridas intuitivamente con el uso generalizado de dispositivos conectados a la web.

Al respecto habrá que hacerse cargo sin embargo, de los déficits que presentan los estudiantes en el uso de recursos informáticos de común utilización en la futura vida profesional.

c) El requerimiento de un mayor trabajo fuera de aula reconocido por los estudiantes consultados, es un hecho eventualmente

podría afectar la implementación de esta metodología. Lo mismo ocurre con la mayor carga de trabajo que implica para el docente la cual no siempre es compatible con el sistema de contratación al cual se encuentra adscrito.

d) La metodología debería considerar el aseguramiento y disposición de los recursos bibliográficos requeridos para las actividades de investigación proyectado. En este caso en particular, aproximadamente un tercio de los estudiantes declararon no tener acceso a los recursos bibliográficos necesarios para la investigación.

e) El trabajo grupal fue debidamente apreciado, a pesar de la percepción de un grado de resistencia que en general se observa de parte de los estudiantes de Derecho, a los trabajos grupales. Se atribuye esta favorable acogida al hecho que los grupos se vieron en la obligación de reunirse y trabajar primeramente para su comparecencia ante el curso, en la cual tuvieron que reseñar el plan de trabajo elaborado.

Asimismo, un 77% de los estudiantes encuestados señalaron que el trabajo grupal les fue provechoso para su proceso de aprendizaje.

Esto señala la importancia de controlar el funcionamiento de los grupos en las diversas etapas de su desarrollo y destacar la importancia que el mundo del trabajo le atribuye al trabajo en equipo.

f) Al examinar los resultados se puede observar que la aprobación del mismo fue del 100%. Por su parte, el 50% del curso se ubicó en el segmento de calificaciones entre 5.0 y 5.9. El mayor logro de aprovechamiento alcanzó a 97.1% y correspondió a un caso. El menor logro de aprovechamiento fue del 60% y también correspondió a un caso.

5. Los resultados.

Los resultados se pueden estimar como altamente satisfactorios. El rendimiento del curso es el señalado precedentemente, En términos cualitativos hay que señalar que los estudiantes encuestados manifestaron al término del curso, en un 70.3%, que las evaluaciones califican adecuadamente el desempeño. Lo más importante, reside en el hecho que más del 90% del curso estuvo de acuerdo o muy de acuerdo en afirmar “creo haber participado en un curso donde yo construí mi propio conocimiento”.

Esta última declaración da cuenta que el proceso de enseñanza aprendizaje basado en una metodología de investigación cumple plenamente con los principios básicos de la teoría constructivista y permite construir un aprendizaje significativo.

Santiago, julio de 2017.

”El objetivo principal de la educación es crear personas capaces de hacer cosas nuevas, y no simplemente repetir lo que otras generaciones hicieron” Jean Piaget

Bibliografía

BAUSELA, E. (05 de 07 de 2017). Revista Iberoamericana de Educación. Obtenido de <http://rieoei.org/profesion25.htm>

ELLIOTT, J. (1993). EL CAMBIO EDUCATIVO DESDE LA INVESTIGACION-ACCIÓN. Madrid: Morata.

FREIRE, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. Sao Paulo: Paz e Terra SA.

JEREZ, OSCAR, Coordinador y coautor. (2015). Aprendizaje activo. Diversidad e inclusión. Enfoque, metodologías y recomendaciones para su implementación. Santiago: ediciones universidad de chile.

LATORRE, A. (2003). La Investigación Acción. Madrid: Graó.

RESTREPO, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. Nomades, 195-202.

EL DIFÍCIL CAMINO DE LAS INVESTIGACIONES EMPÍRICAS EN DERECHO.

Inés Berisso¹, Cecilia Actis², Juan M. Nuñez³, Josefina Forastieri⁴, Laura Crivaro⁵, M.Paula Perotti⁶, Pamela Lalande Pretara⁷ y Paula N Sosa⁸.⁹

Un aspecto siempre mencionado, siempre nominado, eternamente admirable de la carrera de derecho, tanto con el nuevo plan como con el viejo plan, y ni que hablar con el proyecto gonzaliano y los planes de estudio históricos, es la formación en investigación. El jurista, el cientista del derecho, no meramente el abogado litigante, es el sumun, la frutilla del postre en la formación académica en derecho. La ciencia del derecho, en su saber prescriptivo, y sus productos, futuros líderes y reformadores sociales, deben estar apoyados en un sustento científico.

Podemos reconstruir este ideal en los discursos de González (González y Marano, 2010), como en los planes de estudio, tanto al principio que requería un doctorado como posteriormente en las incumbencias del título de grado. Los abogados pueden – al menos formalmente- como cualquier otro egresado de la UNLP, optar por la carrera de investigador (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 2016).

Sin embargo, la experiencia cotidiana y concreta, años más, años menos, nos alejan bastante de esta imagen ideal. La historia reciente nos muestra que la investigación en derecho es un aspecto desconocido, (Salanueva y González, 2011) una carrera exótica, fértil en posibilidades, (todo está por investigar) y desértica en medios, dado que los recursos materiales e inmateriales para investigar se han enfocado poco en el campo jurídico, lo que apenas ha permitido cierto “despertar” de algunos temas.

En cuanto a la formación en investigación en el campo jurídico, pensando en la ventana de oportunidades que puede dar un cambio de plan de estudios, queremos aportar algunos elementos que surgen de la reflexión de una práctica concreta de investigación en derecho.

Por “ventana de oportunidades” nos referimos a que este pobre peso de la investigación en derecho se intenta superar en el nuevo plan. Se pasa de la única obligación de aprobar un seminario de investigación en el viejo plan, a la un poco más moderna posibilidad de incorporación como estudiante (de seminario) en algún proyecto del programa de incentivos; o, se espera para las nuevas cohortes del nuevo plan, la legitimación de esta orientación gracias a la incorporación de una materia obligatoria al inicio de la carrera y la posibilidad de elegir una orientación que incluya investigación hacia el final de la misma¹⁰. Hasta que las nuevas cohortes nos desmientan, al momento, la iniciación en investigación para quienes estudian y se gradúan en derecho sigue siendo exótica y azarosa. ¿Cómo se inician o iniciaron los pocos investigadores en derecho de las últimas décadas, especialmente en esta Facultad?

Comentamos dos caminos de formación “formal”: El primero es al final de la carrera, por la posibilidad de conocer aspectos de investigación que despierten este interés, en seminarios, con una formación más abstracta, declarativa o analítica, y por supuesto dependiendo de la muy heterogénea oferta académica, algunos estables en el tiempo y otros esporádicos, homogéneos sí en cuanto a la exigencia de la presentación de una monografía y en cuanto al trabajo ad honorem de los directores y profesores invitados. La simple lectura de los nombres y resúmenes de los seminarios ayuda a pintar esta heterogeneidad, donde la investigación empírica no siempre está mencionada.

La segunda formación “formal” es aprobando un seminario pero, a diferencia del primer caso, integrando proyectos de investigación en curso. Este recurso no es muy común, aunque tiene el gancho de ver una investigación “real”. Sin embargo, puestos a pensar, tiene bastantes contras que explican su poca frecuencia, a la vez que resaltan la necesidad de apoyos.

Los proyectos de investigación son pocos, de temáticas muy disímiles y regidos por lógicas que no casan bien con los cronogramas de clases. La investigación no se rige por cuatrimestres, requiere personal formado y preferentemente profesional, y aunque no existen grupos de investigación sin investigadores en formación, ésta no se entiende como un ámbito de enseñanza.

1- Auxiliar docente, Instituto de Cultura Jurídica, FCJyS UNLP: iberisso@hotmail.com

2- Adjunta, Introducción a la Sociología, Cátedra 3, FCJyS-UNLP: actis@gmail.com

3- adscripto, FCJyS-UNLP: juan_m_n@hotmail.es

4- becaria UNLP, joseforastieri13@hotmail.com

5- Docente Introducción a los estudios sociales (IES), FCJyS-UNLP: lauracrivaro@gmail.com

6- Docente IES, FCJyS-UNLP: mariapaulaperotti@gmail.com

7- Colaboradora docente en Economía Política, FCJyS-UNLP: pamelapretara_unlp@outlook.es

8- Auxiliar docente: Clínica Jurídica en DDHH – Discapacidad. Secretaría de extensión, FCJyS-UNLP: paulanoeliasosa@gmail.com

9- Integrantes del proyecto: Proyecto 11/J161: ¿Quiénes son los usuarios de la administración de justicia? Medición de los niveles de confianza en La Plata. Instituto de Cultura Jurídica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (FCJS-UNLP). (Directora Carola Bianco, Codirectora Olga Salanueva, 2017-2020)

10- La nueva orientación se llama “Docencia e Investigación” y tiene dos materias de tipo pedagógico y dos de metodología. (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 2016: 38)

En cualquier caso, la enseñanza en investigación social sufre tradicionalmente la tensión entre formación abstracta analítica, generalmente de los métodos más comunes de investigación, a la formación práctica a partir de un tema, con el uso y reflexión crítica de algún método en particular para investigar ese tema. Se aprende a investigar investigando, decía una conocida docente / investigadora en sociología, (Wainerman, 2001) en un procedimiento que tenía mucho de artesanal y poco adaptado a la educación de masas, pero podemos agregar que no se puede sólo aprender desde la práctica, sin la reflexión disciplinar y analítica.

Es decir, para ingresar a investigar algo concreto se debe estudiar metodología (además de las disciplinas específicas) aunque tal vez para estudiar metodología se debe ingresar a investigar algo concreto. Esta tensión generalmente se “resuelve” optando por la obligatoriedad de ambos recorridos, esquema común en otras carreras de las ciencias sociales. Pero además, corre con la ventaja de la tradición en investigación, los recursos (aunque escasos) materiales e inmateriales, y la representación común de que en esas disciplinas, la investigación sí, a diferencia del derecho, es fundamental y si no consolidada, al menos no está en pañales.

Por otro lado, la investigación en derecho, más allá de posibles disensos sobre qué es investigar, existe en la Facultad. ¿Qué papel tiene en la formación de abogados/as investigadores/as? Y más importante, ¿qué futuro tiene?

Para ilustrar aportamos algunas reflexiones surgidas de nuestra experiencia conformando un grupo de investigación con cierta antigüedad. Nuestra intención es describir algunos condicionantes que afectan y son afectados por el entorno educativo de los integrantes del proyecto.

El proyecto de investigación:

Se trata, en realidad de una línea de varios proyectos a lo largo de los últimos años, cuya temática está relacionada con la construcción de herramientas e indicadores de medición de confianza en la administración de justicia para diferentes actores involucrados, como estudiantes de derecho, docentes, abogados y/o justiciables¹¹. Es un proyecto de investigación desde la perspectiva de la sociología jurídica, integrado por un equipo interdisciplinario, con importante peso de trabajo de campo y discusión metodológica cuali –cuantitativa. En el marco del proyecto, numerosos condicionantes no científicos afectaron su desarrollo y la consecución de sus objetivos, en un recorrido que, asimismo permitió acrecentar a pesar de todo, el conocimiento de la temática.

Actualmente, la unidad de análisis principal son los/as abogados/as que ejercen la profesión libre en La Plata y en breve, los potenciales usuarios de la administración de justicia de La Plata. Esta parte propone una investigación por encuesta, donde los principales ejes son: caracterización sociodemográfica de los encuestados, formación, opinión sobre el acceso a la justicia, contextualización de los problemas judiciales entre otros problemas sociales, satisfacción con los funcionarios judiciales, con los servicios de justicia, opinión sobre diferentes aspectos de la justicia provincial, sobre organismos asociados como el Consejo de la Magistratura y sobre las últimas decisiones de la Corte Suprema.

Condicionantes y estrategias:

Dijimos que: ... “el grupo es interdisciplinario.” La primera consideración es la apelación a la idea de grupo estable. No es así: una parte se mantiene estable, generalmente los investigadores formados o con inserción laboral estable, mientras que el grupo que nos interesa, el de investigadores en formación, ha sufrido muchas renovaciones.

En una investigación que requiere trabajo de campo, que no se paga, que al menos en parte, puede atenderse con una formación teórica y empírica básica, la tentación de acudir a estudiantes y egresados jóvenes fue muy grande. Tal es así que, una vez aprobado el proyecto (2014), se hizo una exitosa convocatoria a encuestadores, con una ronda de entrevistas y clases de capacitación (ad honorem también) en la esperanza de seleccionar y formar un importante grupo de futuros investigadores/as. La convocatoria aclaraba que quienes demostraran compromiso y participación activa en las reuniones (a veces mensuales y por momentos quincenales o semanales) de investigación en el primer año, además de hacer las pruebas de campo, serían incorporados al proyecto de investigación, certificada su participación y, en el caso de los estudiantes de grado, podrían pedir el tiempo como equivalente al seminario.

En la dinámica de las reuniones, una parte de ellas o reuniones particulares se organizaban para dar capacitaciones o clases condensadas de metodología de investigación, así como recomendaciones de lectura. Las reuniones se enriquecían con la presencia de investigadores formados y en formación de disciplinas afines al tema, especialmente posgrados de derecho, pero también por la presencia de investigadores de psicología y sociología principalmente, quienes presentaban, según el grado de formación, el perfil complementario: una comprensión más acabada de las herramientas, lenguaje y métodos de investigación pero menor entendimiento del tema específico de la confianza en la justicia desde una perspectiva sociojurídica.

Sin embargo quienes respondieron a la convocatoria sólo tenían en común un cierto encantamiento con esta novedosa actividad en la Facultad. Algunos la vieron como la forma de ver otro aspecto del derecho, como actividad secundaria, otros

1- Además del proyecto ya mencionado, la mayoría integramos el proyecto anterior (11/J146. “Administración de justicia y mediciones de confianza. Opiniones de los/as operadores/as jurídicos/as en La Plata y Gran La Plata” (2015-2016, dir Olga Salanueva) y 11/J 15 “Docentes y no docentes universitarios ante la seguridad y el acceso a la justicia” (2013-2014, dir Olga Salanueva)

como el inicio de una carrera de investigador a tiempo parcial, o a tiempo completo, algunos como la preparación para la docencia en derecho, o como un recurso para aprobar el seminario de grado. Así también, algunos se interesaron por el tema específico de la convocatoria, mientras que otros solo por el escenario nuevo (esto de la investigación) que planteaba.

A cuatro años de esa convocatoria, probablemente todos se llevaron una linda experiencia en investigación empírica en derecho, pero muy pocos quedaron en los proyectos posteriores, y no por desinterés. Sencillamente, las reglas de financiación de los proyectos, las reglas de incorporación de investigadores a los mismos conspiran, especialmente en el derecho, con su inclusión. Así, los egresados recientes que no estaban cursando un posgrado (que es pago), o que no tenían una inserción docente de algún tipo, no pudieron ser incorporados.

A pesar de los inconvenientes de esa estrategia; alguno integrantes sí se quedaron, (y aquí están escribiendo la ponencia) y para ellos fue una experiencia positiva, que consolidó la intención de perfeccionarse en investigación ya sea estudiando posgrados, como destinando tiempo al proyecto mismo. Pero, si miramos no los que quedaron sino los que se fueron, la experiencia tuvo sus costos.

Pasado un tiempo, otras estrategias se probaron para complementar la formación del grupo:

Se organizó un seminario de grado cursado, para desarrollar el tema de investigación en un contexto más pedagógico y que no ralentizara la dinámica ya lograda del grupo de trabajo, complementando con algunas clases durante las reuniones de investigación, dictado por integrantes del proyecto. El segundo objetivo de este seminario era ayudar a insertar algunos integrantes en el rol docente específico del tema de investigación, a la vez que se difundía la temática e intentaba otra forma de convocar integrantes. Si bien la experiencia no fue mala en sí, la inscripción fue bajísima, tal vez por la competencia en un amplio abanico de propuestas de seminarios, y la disparidad de intereses de los estudiantes, que no se habían anotado en el proyecto sino en un seminario relacionado al proyecto no alcanzó para incluir gente en el proyecto de investigación, aunque sí para consolidar temas de estudio de algunos docentes del mismo.

Dos estrategias, o mejor dicho, una estrategia con dos variantes- mucho más informales, pero no por ello menos estables-, fueron algo más fructíferas: Nos referimos a la recomendación boca a boca de parte de investigadores recientes del grupo a compañeros interesados en formarse, y la segunda variante, la recomendación más general de la gran mayoría de los docentes de las materias de Introducción a la Sociología y especialmente de Sociología Jurídica, (y también de otras materias de la carrera), debido a que sus integrantes forman parte de proyectos de investigación, y, en el caso de Sociología Jurídica, porque parte de su contenido implica la discusión de investigaciones sociales. En estos casos, el ejemplo personal, la experiencia directa en investigación ayudó a difundir otros perfiles de abogados, y a despertar interés en los futuros abogados, de modo tangencial. También algunos de los que aquí escriben llegaron a la investigación- y a esta investigación- por esta vía.

El programa de incentivos no permite el pago del tiempo de trabajo, además de que asigna montos fijos y muy bajos a ciertos rubros, razón por la cual, un pago simbólico, podía ser la inscripción a algún congreso, de modo más sencillo que un viático por encuestar en la misma ciudad. Investigar tiene gastos, algunos podían conjugarse, pero el presupuesto es escaso.

Sabemos que un aspecto fundamental de la labor investigativa es la escritura de artículos, notas, comunicaciones breves o extensas. A la hora de escribir, la formación litigante hegemónica constituyó una traba para nuestros noveles investigadores, así como para los formados (tanto del derecho como de otras ciencias sociales): probablemente unos no podían creer que los otros no supieran cómo cruzar la línea desde la escritura de una demanda a la de una ponencia: sin embargo, al menos en esta experiencia, escribir sobre temas analizados oralmente, de resultados parciales o no de investigaciones holísticas, donde los autores habían participado de todas las etapas del desarrollo de la investigación, tanto la discusión de herramientas, como la aplicación y análisis de resultados, era y es, un asunto, más que de capacitaciones especiales,de diván.

Y aquí también conspiraron y conspiran otros hitos en la formación clásica de la facultad: a la hora de plantearse una carrera de investigador, la oferta de becas es la única opción: sean de la Comisión de Investigación Científica, del Conicet o de la UNLP, las becas son pocas y tienen condiciones difíciles de cumplir para un egresado promedio de derecho: Deben hacer un plan de investigación original, cuando no se han formado en investigación ni en los rudimentos básicos metodológicos; y deben tener un buen promedio, en una Facultad que sigue sustentando con orgullo a docentes que consideran que la escala de notas del uno al diez se aplica como una escala de notas del uno al seis o uno al siete. Resaltamos además que las becas son de dedicación exclusiva y con una enorme inestabilidad laboral.

Mientras el tiempo pasa, los gastos se mantienen y las becas no salen, muchos abogados optan, si no habían optado ya, por el ejercicio de la profesión, o por otros trabajos que convierten a la actividad de investigación en un segundo empleo o una vocación residual en el mejor de los casos, cuando no abandonan directamente la actividad.

El investigador debe saber administrar gastos, tramitar presupuestos, formar investigadores, dirigir becarios, revisar planes de investigación individuales, dar clases, escribir artículos, ponencias, etc., capacitarse seguido, actualizar su CV.... y además, investigar y además, en el caso de los investigadores del derecho, muchas veces vivir de otra cosa.

En este tránsito, la investigación sí, algo se enriquece, pero mucha actividad formativa se desarrolla sin lograr la ampliación de grupos de investigación.

A modo de cierre:

Es nuestra intención resaltar que, más allá de las actitudes declarativas positivas y enaltecidas de la investigación que siempre tuvo y sigue teniendo la Facultad, se requieren prácticas y políticas concretas de fomento de la investigación.

Algunas estrategias pueden ayudar a otros a probar o analizar posibilidades, y algunas de ellas, pero no todas son educativas. Una posibilidad es romper más tempranamente con cierto estereotipo de formación de abogado/a litigante como una única opción, permitiendo la alternativa de investigación social en derecho.

Por otro lado, los requisitos formales para investigar son muy exigentes y poco atendidos en la formación de la carrera además de que la carrera de investigador por todo lo antedicho está muy desatendida.

A nuestro criterio, la investigación sigue siendo subsidiaria de la docencia: se manifiesta en la obligación de ser docente para integrar proyectos de investigación, para solicitar subsidios para viajes o participación en congresos y para continuar formarse en investigación. El cargo docente puntúa para investigar.

Mencionamos como positivo la posibilidad de tomar clases de metodología, especialmente si tiene un diseño de taller o práctico para ayudar a los futuros becarios o tesisistas. También es positiva la apertura curricular que permite integrarse como estudiante en proyectos de investigación. Estos recursos educativos pueden ayudar a posicionarse mejor, ayudando a conjugar deficiencias tradicionales: pero deben complementar un contexto de ampliación del campo de investigación que sigue sin ser reconocido, es altamente exigente sin retribuciones materiales suficientes, que no se soluciona sólo con cambios curriculares.

Bibliografía.

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP (2016). Planes de estudio en la Facultad de Ciencias Jurídica y Sociales: Abogacía y escribanía. Camino a lo nuevo. Disponible en:

http://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/academica/reforma_plan/planes_estudio_abogacia_escribania.pdf [1/3/18]

González, M. y Marano, G. (2010) "La historia de la investigación en la FCJyS. Institucionalización, prácticas y actores académicos". En: González, M y Cardinaux, N. (comps.) Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP, La Plata, Edulp, pp 67-94

Salanueva, O. y González, M.G (2011) "Enseñar metodología de la investigación socio-jurídica". Anales N°41 Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP. Diponible en:

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/20718/Documento_completo.pdf?sequence=1 [1/3/17]

Wainerman, C. (2001) "Acerca de la formación de investigadores en las ciencias sociales". En: Wainerman, C y Sautú, R. (2001) La Trastienda de la investigación. Ed Lumiere, Bs As, pgs 15-43.

EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO, EL DISCURSO PEDAGÓGICO DE LA UNIVERSIDAD Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

María Florencia Franchini

Lo cercano y lo lejano
“...se aprende siempre de lo cercano a lo lejano, y lo cercano, para un educador, es su existencia, su vida, su manera de relacionarse con los demás y consigo mismo...”
“... Se nos facilita el aprendizaje cuando conceptos y prácticas se acercan a nuestro corazón y a nuestra piel, cuando podemos construir desde lo que sabemos hacia lo que no sabemos, desde nuestros esquemas mentales hacia la incorporación de recursos para interpretar hechos y situaciones...”
“.. Las relaciones cercano-lejano atraviesan toda nuestra existencia y son elemento clave para el aprendizaje...”

Daniel Prieto Castillo. “Educar con sentido”

Introducción

La ciencia está hecha de conocimiento, pero no todo conocimiento es propiamente científico. La ciencia, como tal, exige algo más que conocimientos aislados, éstos, deben formar un sistema, articulado y completo, deben integrarse en un todo orgánico, aunque mutable.

Cuando estamos en presencia de un conjunto vasto de conocimientos, referidos a un mismo objeto, a un mismo campo que constituye su centro de atención, nos encontramos frente a una ciencia. Cada ciencia tiene un objeto distinto, un tema fundamental de preocupación.

En el presente, abordaré el tema del conocimiento científico, pero vinculándolo con el discurso pedagógico de la universidad, a fin de elaborar una opinión personal en cuanto su “personalización o despersonalización”, en cuanto a su carácter de “cercano o lejano”.

A lo largo del trabajo me referiré, en particular, esto es, ejemplificaré algunas circunstancias vinculadas a las ciencias jurídicas. Esta modalidad, no debería ser tomada como anti-interdisciplinaria, ya que, muy por el contrario, sostengo firmemente la idea de la interdisciplina, y más aún, de la interespecialidad.

El tema que nos convoca, vincula el conocimiento científico y el discurso pedagógico de la Universidad. Es posible vincularlos? Sí, lo es, porque “la ciencia se vincula siempre con procesos de enseñanza y aprendizaje²”

El conocimiento científico

a.- Posibilidad de existencia, enseñanza y aprendizaje

Para abordar, en primer lugar, al conocimiento científico, no es prudente, ni necesario, ni posible, liberarnos de un pasado que -con todos sus errores- sigue vivo en conceptos heredados, en las formas de concebir los problemas, en los programas de la enseñanza formal, en la vida diaria, en el lenguaje y en las instituciones. Toda teoría del conocimiento que no haga investigaciones históricas y comparativas se queda en un juego de palabras, así como todo conocimiento que no es transmitido, muere.

A lo largo de la historia, entonces, y por su infatigable curiosidad, el hombre se ha preguntado por el curso de los astros, por el funcionamiento de los organismos vivos, por los hechos remotos y los presentes, y también se ha preguntado por “el derecho”. Esta curiosidad, ha generado la investigación, ha hallado problemas, y ha impulsado una tarea, destinada a dar respuesta a esos problemas, en la búsqueda de la verdad. Esta verdad es contingente, en la medida que la verdad total y absoluta, escapa en general a la tarea científica, ya que siempre es posible comparar dos teorías cualesquiera con los hechos, y advertir cuál es la que da mejor cuenta de los mismos.

La producción y reproducción del conocimiento científico se sostiene, encuentra su integridad y su coherencia, dentro de su propia época. La revisión, entonces, deviene necesaria, a fin de identificar las propiedades y atributos del conocimiento científico, consignando con ello la variabilidad histórica del pensamiento y de las fuentes en que se ha apoyado su legitimación y validación.

Si nos ubicamos dentro de la Ciencia del Derecho -cuando la actividad científica del hombre se dirige hacia el objeto de conocimiento “derecho”-, veremos que la actividad se encamina dirigida a la investigación de un dato fenoménico determinado temporal y espacialmente.

1- Titular Ordinaria Derecho Civil IV Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP, Prof. Titular Ordinaria Derecho Privado IV UNNOBA, Prof. Adjunta Ordinaria Derecho Civil III Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP

2-Carlos A. Cullen, “Crítica de las razones de educar”

3-Tomas Kuhn. “La estructura de las revoluciones científicas”

Pero no es posible, a los fines del desarrollo de la ciencia jurídica y de su enseñanza, dejar de lado el estudio de las circunstancias del pasado y de las conclusiones a las que ella ha arribado, a fin de renovarlas o no, de acuerdo a los fines que se persigan.

Necesariamente, entonces, debemos arribar a la noción de paradigma, al cual Kuhn a definido como "realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica³"

Este modelo, este ejemplo, inevitablemente responde a un tiempo y una época determinada, por lo que, sin lugar a dudas, será la mutación, una de su característica más sobresaliente, lo que conllevará, a su vez, a un cambio en la concepción de aprendizaje y sus posibilidades.

El énfasis de Kuhn está puesto en la crítica que formula a los presupuestos axiomáticos de la argumentación científica tradicional, señalando que ni la racionalidad ni la experiencia sustentan los paradigmas científicos sino que por el contrario, éstos obedecen a "consideraciones previas que se conforman en la fe de una comunidad que cree en ellos⁴".

Veremos entonces, sucintamente en qué consisten estas tradiciones de pensamiento, revisando las más paradigmáticas (racionalismo, empirismo, constructivismo), y proponiéndonos advertir, en cada una de ellas, la posibilidad o no de aprendizaje y la naturaleza y el origen del conocimiento. Esto último, en cuanto es indispensable para definir el conocimiento científico, referirse a su "enseñabilidad⁵"

El embajador del racionalismo es Platón. Con su construcción a cerca de la caverna, nos propone que el conocimiento es siempre la sombra, el reflejo de ideas innatas, que llevamos dentro, y que sólo nos resta descubrirlas. Es por esto que con esta postura se niega importancia al aprendizaje, en la medida que no aprendemos nada realmente nuevo, sino que descubrimos, mediante la reflexión, esas ideas que ya están en nosotros, aunque no lo sabemos. Descubrir las es la posibilidad de conocer⁶.

Podríamos citar también a Descartes. Su pensamiento se concentra en el ser de las cosas como esencias aprehensibles por medio de la lógica y el razonamiento deductivo en tanto método de indagación. Así pues, la razón, en tanto autoridad y fuente de legitimación del conocimiento, asume como criterios de verdad la claridad -aquello presente y manifiesto a la intuición- y la distinción -es decir, la diferenciación entre identidad y contradicción en tanto categorías analíticas aplicadas a la desagregación del objeto de estudio en sus unidades irreductibles más simples desde las cuales se asciende a conformaciones más complejas y totales. De esta forma, Descartes inaugura el paradigma filosófico moderno centrado en la dualidad sujeto-objeto, abandonando los postulados trascendentalistas. Es precisamente a partir del conocido axioma "cogito ergo sum" (pienso, luego existo) sobre el que Descartes fundamenta epistemológicamente el racionalismo, principal consecuencia de su programa filosófico.

En ese orden de ideas, pero incorporando y revalorando el tema de la enseñabilidad del conocimiento científico, se enrola Carlos A. Cullen, quien entiende que la ciencia siempre se comprendió a sí misma como un tipo de conocimiento enseñable y, por ello, aprendible por cualquiera que sepa usar su inteligencia y su razón.

El empirismo trabaja sobre la dualidad sujeto-objeto propuesta por el racionalismo, pero se aleja de la posibilidad de que la existencia del mundo objetivo pueda ser efectivamente demostrada. Aquí el elemento primario del conocimiento, y por tanto el mecanismo cognoscitivo fundamental ya no es la razón con la que dicho mundo es aprehendido, sino la experiencia del hombre en ese mundo objetivo.

Esta tendencia, opuesta al racionalismo, es iniciada por Aristóteles, para quien el origen del conocimiento está en la experiencia sensorial. Y en esta postura, sí es posible la educación y el aprendizaje, mediante las leyes de la asociación. Como validación del saber, se asume una actitud heurística, un golpear y golpear, buscar contradicciones, ver la realidad, modificarla, conocer los hechos y contrarrestarlos. Así, la educación puede ser entendida teniendo en cuenta la concepción aristotélica del hombre, como "animal racional" y como "animal social o político". En este orden, el sentido de la universalidad racional permite afirmar la capacidad genérica del hombre en tanto sujeto educable, mientras que su carácter social le permite formar distintos tipos de agrupaciones sociopolíticas, diferentes organizaciones culturales, con sus respectivos "valores educativos⁷".

Radicalizada esta posición, David Hume (empirista británico, siglo XVII-XVIII) sostiene que el origen y fundamento último del conocimiento es la experiencia. La verdad es lo que trasciende a la experiencia, esto es, lo que se encuentra fuera de ella, no forma parte de nuestro dominio cognoscitivo y, más aún, no permite la afirmación de leyes universales últimas pues lo que se conoce a partir de la experiencia es un conocimiento siempre particular del cual no es posible desprender afirmaciones generales mayores

3-Tomas Kuhn. "La estructura de las revoluciones científicas"

4- Tomas Kuhn. "La estructura de las revoluciones científicas"

5-Carlos A. Cullen, "Crítica de las razones de educar"

6-Tal vez por ello se ha expresado que "El conocimiento de lo real es una luz que siempre proyecta alguna sombra. Jamás es inmediata y plena. Las revelaciones de lo real son siempre recurrentes. Lo real no es jamás 'lo que podría creerse', sino siempre lo que debiera haberse pensado" Gastón Bachelard, "La formación del espíritu científico"

7-Jafella Sara A. "El hombre y la educación"

La relevancia del programa epistemológico propuesto por el empirismo de Hume se explica a partir de la importancia de la observación en el proceso del conocer.

Pero pese a que los postulados humanos relevan las interacciones que se producen entre sujeto y objeto como partes activas y mutuamente vinculantes del proceso de conocimiento, esta dualidad que revela la existencia de un mundo exterior independiente del observador, sigue siendo el engranaje nodular de su sistema de pensamiento.

Esta es la diferencia entre "cosas que ocurren en el mundo" y "cosas que ocurren en el sujeto" y se vinculan a través de la observación, en donde esta equivale a experiencia, y en donde lo que ocurre en el sujeto -y sus observaciones- está fuertemente determinado, ya que todo objeto es objeto para un sujeto.

Más recientemente, se advierte esta tendencia entendiendo que el conocimiento es un aprendizaje basado en "la extracción de regularidades en el entorno, aprendiendo qué cosas tienden a ocurrir y qué consecuencias suelen seguir a nuestras conductas".

En este marco de ideas se halla el conductismo cuya teoría del aprendizaje puede entenderse como una "asociación conductual", en el que "lo que se asocian son estímulos y respuestas, siendo los mecanismo asociativos, según los autores, la contigüidad, la repetición, la contingencia, etc."

Sin embargo, ni los animales ni las personas le han dado la razón a los conductistas, si bien son los que más se han esmerado para la construcción de una teoría del aprendizaje: los perros, las ratas, etc, han demostrado diferencias en la actitud y posibilidad de aprendizaje, por lo que esto se potencia, el en caso del aprendizaje humano.

Por último, el constructivismo, propone las teorías del aprendizaje por reconstrucción.

Las vertientes anteriores -racionalismo y empirismo-, se enfrentaron inevitablemente a competir por la potencia explicativa de sus postulados. La distintas respuestas provistas por cada uno frente a cómo conocemos y qué es posible conocer, revelaron su incapacidad de ofrecer explicaciones en aquellos campos en donde sus métodos y categorías demostraban franca incompetencia. El racionalismo era fuertemente demandado para abrirse a los aportes de la experiencia, y el empirismo se veía crecientemente excluido del dominio científico abocado a la generación de leyes y principios argumentativos no especulativos.

La síntesis entre ambas opciones -racional y empírica- es ofrecida por Kant, quien retorna ambas interrogaciones qué y cómo se conoce, reconsiderando los problemas epistemológicos enunciados por Hume, fundamentalmente en lo referido a las críticas formuladas al cartesianismo por la parcialidad con la que enfrentó el tema del método científico no reconociendo la importancia de lo empírico.

Más aún, Kant ratifica como precepto epistemológico central de su propuesta el hecho de que todo conocimiento nace de la experiencia. Sin embargo, no es el único medio por el cual esto último es posible.

Kant responde a las preguntas formuladas en torno a las posibilidades del conocimiento centrándose en los fenómenos -en tanto cosas que podemos conocer- y distinguiéndolas de los noúmenos -aquello que no podemos conocer. El punto de quiebre más radical y que separa completamente a Kant del paradigma cartesiano discutido antes, tiene relación con la distinción que introduce entre el pensar y el conocer lo que sin duda comporta un límite importante al dominio del conocimiento: los noúmenos, aquello que no puede ser conocido, puede, sin embargo, ser pensado.

Con respecto a la forma en que podemos conocer, reconociendo dos fuentes que hacen posible el conocimiento: la facultad de recibir representaciones (intuiciones), y la facultad de conocer lo dado a nuestra observación a través de dichas representaciones (conceptos). Ofrece una alternativa distinta a las ofrecidas por los paradigmas anteriores, esto es, la posibilidad de desarrollar un conocimiento apriorístico de las cosas a través de los juicios que se puedan formular por medio del entendimiento, y un conocimiento a posteriori, sustentado en la experiencia y el ordenamiento sintético, de carácter relacionar, con el cual interviene la conciencia. La relevancia de esta distinción está en plantear una nueva hipótesis epistemológica sostenida sobre la posibilidad de desarrollar un conocimiento apriorístico independiente de toda experiencia y sustentado en el procesamiento de la sola conciencia, ya no sólo es posible conocer "verdades particulares" sino que sería posible la formulación de proposiciones universales.

He aquí un puente de comunicación directa con lo que posteriormente sostendrá el propio Kuhn: el hecho de que no es el objeto en sí mismo el que determina el conocimiento sino que, por el contrario, este es generado en el propio sujeto, aún cuando la opción kuhniana sostendrá que el conocimiento en tanto resultado o producto del acto del conocer más que individual es de carácter colectivo, en cuyo caso el 'sujeto' kantiano corresponderá a la comunidad científica en donde se produce y reproduce dicho conocimiento.

Sentada, sucintamente, la idea kantiana, vemos entonces que para el constructivismo, el conocimiento es siempre una interacción entre la nueva información que se nos presenta y lo que ya sabíamos. Consecuentemente, y para que la idea central no quede en letra muerta, resulta necesario que de esta teoría constructivista devenga consecuentemente una teoría del aprendizaje, de lo contrario se convertiría en una "brillante metáfora sin contenido"¹⁰.

8- Juan Ignacio Pozo Muncio, "Aprendices y maestros"

9- Juan Ignacio Pozo Muncio, "Aprendices y maestros"

10- Juan Ignacio Pozo Muncio, "Aprendices y maestros"

Así, la nueva información se incorpora a la antigua, pero no se acumula, sino que genera un cambio (aprendizaje), y por lo tanto genera nuevas soluciones, el conocimiento anterior cambia, y el nuevo, también se modifica, al incorporarlo al anterior. Es decir, se asocia, para construir.

Arribamos así, a un “aprendizaje constructivo”, porque de lo contrario, con el mero aprendizaje asociativo, “juntamos”, pero sin comprender.

En este punto, me permito hacer un paréntesis, contando brevemente una situación que plantea el Dr. Ceferino Merbilhaa en una conferencia dictada en el año 1951, y que se recopila en el libro “El alma del abogado”: “.... cuando el joven obtiene su diploma se cree, candoroso y ufano, abogado y jurisconsulto –como éste lo certifica- con esa ingenua confianza en la letra impresa que le infundió el estudio de los textos. Ya sea bastante rico para poner un bufete o suficientemente pobre como para alimentar grandes ilusiones, aguardará, con optimismo fisiológico, el asunto apasionante y dramático que ha de darle honores, riqueza o nombradía, tal como Don Quijote esperaba encontrar sus aventuras por esos caminos del mundo. Más, desprovisto de la divina locura que la gracia de Dios concediera al hidalgo, el primer caso se le presentará en su crudo realismo: vulgar, pedestre, quizá grotesco y es posible que lo coloque a él, con su aircillo más o menos doctoral, su ciencia fresca y recién impresa, prolijamente dividida en materias y subdivididas en bolillas, aún sin mezclar, frente a un hombre común, que tiene un oficio modesto, que ha criado muchos hijos trabajando rudamente, que ha endurecido en la lucha y que está lleno de astucia, de cordura y sensatez...” Evidentemente, nuestro protagonista, ha experimentado un aprendizaje asociativo, sin juntar para comprender, tal vez, como Funes, el personaje de Borges que, aunque memorioso, no era capaz de pensar.....

b. La intersubjetividad como elemento constitutivo de la construcción del conocimiento

El conocimiento científico no puede ser tomado como una construcción atemporal, desvinculada de quienes lo producen. En este sentido, veremos el carácter intersubjetivo que este conocimiento lleva implícito, para lo cual he tomado, en principio, la obra de Kuhn, y de Fourez.

Los conceptos científicos se vinculan entre sí, y los científicos también, a través de una comunidad, que trabaja y se comunica activamente, formando una unidad, que se distingue de cada uno de sus miembros.

Los conceptos científicos, a decir de Kuhn sólo obtienen un significado pleno cuando se relacionan e interconectan, "dentro de un texto", con otros conceptos científicos, con procedimientos de manipulación y observación y con aplicaciones concretas del paradigma en el que se inscriben. De ello se desprende que "es casi imposible que un concepto científico pueda inventarse independiente del contexto", trascendiendo con ello el sólo determinismo del objeto. Así, entramos “la intersubjetividad como elemento constitutivo de la construcción del conocimiento”.

En la ciencia los paradigmas operan como fuente de coherencia para las tradiciones de la investigación normal. Esto, porque la práctica de sus miembros está sujeta a los compromisos y reglas que sostienen la actividad de la comunidad que los sustenta.

Al respecto Kuhn nos ofrece el concepto de matriz disciplinaria, refiriendo con esto todo aquello que los miembros de una comunidad comparten y que explica no sólo la relativa unanimidad de juicios con que ellos operan respecto de sus observaciones, sino también la posibilidad de hacer viable la comunicación entre sus miembros. En suma, la matriz disciplinaria está referida a "la posesión común de quienes practican una disciplina particular".

Esto mismo explicaría, para Kuhn, la naturaleza del cambio que desde el punto de vista de las revoluciones científicas implica la sustitución de un paradigma por otro.

Para Kuhn uno de los aspectos determinantes que favorecen la "evolución" de la actividad científica es que cambien algunas de las relaciones de similitud que orientan el ejercicio científico de las comunidades, y así se comprende lo que para él implica la noción de "cambio revolucionario".

La vinculación de los sujetos entre sí, también es tomada por Gérard Fourez¹¹, pero, entiendo, él va más allá aún, porque no sólo vincula a los miembros de una comunidad científica entre sí, sino que incorpora el elemento “interdisciplinario”.

En el método científico tradicional, expresa, ese método será una “pura gestión intelectual y experimental de una ciencia aislada”, mientras que en el que él propone, el método científico estará compuesto, también, por la forma en que los científicos se vinculan para “discutir experiencias” y en la comunicación “interdisciplinar”, a fin de volcar ese conocimiento en la sociedad.

Cualquiera sea la postura que se adopte, el hombre será el objetivo último que persiga la ciencia del Derecho, no como objeto de investigación, sino como destinatario final de él. Y en este orden de ideas, el vínculo entre los sujetos, resulta evidente.

Así, Del Vecchio lo define como “la condición objetiva de las acciones posibles entre varios sujetos, según un principio ético que las determina, excluyendo todo impedimento”, mientras que Cossio lo conceptualiza como “la conducta humana en su interferencia intersubjetiva”.

11- Gerard Fourez, “La construcción del conocimiento científico”

Por último, debo destacar que si bien en la ciencia que abrazó, la presencia del hombre resulta insustituible—a él se le debe dar a conocer el derecho porque lo tiene que respetar y ejercitar-, ello se presenta en todas las ciencias, ya que “esta debe su nacimiento a la necesidad de poner experiencias en forma comunicable y extenderla más allá del oficio y la práctica profesional”¹²

Hasta aquí, hemos avanzado, a lo largo de la historia, por las distintas etapas en la que se ha situado el conocimiento científico, la posibilidad o no de existencia, la posibilidad o no de su enseñanza.

La educación universitaria y el conocimiento científico

“Los orígenes de las corporaciones universitarias son a menudo tan oscuros para nosotros como los orígenes de las corporaciones de otros oficios”¹³.

a.- Las primeras universidades

Si bien la historia del aprendizaje se remonta a la historia del hombre mismo, como actividad organizada se presenta con posterioridad, en el devenir histórico. Para su desarrollo, debieron acontecer varios hechos que permitieron su surgimiento y organización: los primeros asentamientos urbanos, el surgimiento de la escritura, etc. En este sentido, en sus inicios, la escritura constituyó el fin último del aprendizaje, ya que leer y escribir era el medio para acceder a la información, que luego debía ser memorizada.

El término *universitas*, en sus comienzos, fue entendido como una palabra de aplicación genérica, ya que designaba a todo grupo de personas con intereses comunes, y un estatuto legal propio.

Ya en Grecia y en Roma existían incipientes universidades, que, además de la educación referida a la lectura y la escritura, abordaban otros contextos de formación tales como la gimnasia, la música y la construcción de “elites pensantes”, con un modelo de educación más avanzado, ya que excedía el simple repaso y memorización. Eran comunidades de aprendizaje reducidas “de culto casi religioso”¹⁴, esmeradas en la búsqueda de la verdad absoluta.

El origen de las universidades en un contexto académico, podría remontarse al siglo XII, y fueron creadas para “canalizar las actividades educativas hacia los requerimientos profesionales, eclesiásticos y gubernamentales de la sociedad”¹⁵. Explica Brunner, que, en sus inicios, entonces, no se distinguieron de cualquier otro tipo de corporación, ya que nacieron como escuelas vocacionales, organizadas para defender sus intereses, tales como los de otorgar licencias para enseñar, y formar a los profesionales en las especialidades de la época: teología, derecho, retórica.

La causa por la cual nacen recién en ese siglo, son explicadas por Fourez: hasta el siglo XII “la gente tenía una visión del mundo fuertemente unida a su existencia”. En ese marco, no resultaba posible que los hombres posaran su mirada en la ciencia, como un observador científico. El tiempo, no resultaba un elemento de progreso, sino que se repetía, día a día, año tras año, estación tras estación; el orden de las cosas no debía ser transgredido, so pena de destruir algo sagrado, de transgredir un tabú, en un mundo de prohibiciones.

Fue a partir de ese momento histórico, en el cual la burguesía, los comerciantes, comienzan a vivir experiencias diferentes recorriendo pueblos, advirtiendo la existencia de un mundo, de actitudes, de civilizaciones, de costumbres, “fuera del universo humano que los vio nacer” y lo comienzan a transmitir objetivamente, despojándose y despojando al mundo “de todo lo que era su particularidad, de su lazo con este o aquel individuo, este o aquel grupo, esta o aquella historia”.

Al mismo tiempo, se desarrolla la “interioridad del sujeto”, lo que posibilita una actitud objetivante, y con ella, el surgimiento de un método científico que se centrará en la comunicación surgida de una representación mental que se puede aislar, interiorizar, aún sin comprender, y es también recién allí, donde es posible hablar de un “concepto universal”.

En este contexto histórico, entonces, nace una nueva forma institucional, con las cuatro primeras universidades, en Parma, Bolonia, París y Oxford. Ya en el año 1300 se transformaron en 16, con sedes en Italia, Francia, Inglaterra y España, expandiéndose posteriormente a Austria, Polonia y Bohemia en el siglo XIV, y Escocia, Hungría y Escandinavia, en el siglo XVI. A esto debe adunarse que, en el Renacimiento, el conocimiento (su aprendizaje, su producción) encuentra un punto de auge muy importante, con la invención de la imprenta, lo que permite su divulgación y generalización, y, además, su conservación, ya no sólo en la memoria de unos pocos.

b.- Las universidades en América. El lento desarrollo del discurso pedagógico

La universidad llega a América, con los conquistadores. La primera se estableció en Santo Domingo, y le siguen en antigüedad la Real y Pontificia Universidad de San Marcos de Lima y la Real y Pontificia Universidad de México. Estas universidades, entonces, llegaron como un producto previamente probado en el contexto histórico europeo, por lo que aquí desembarcaron y fueron “transplantadas, junto con el poder real y con la cruz”, instalándose entre los poderes eclesiástico y

12- Gerard Fourez, “La construcción del conocimiento científico”

13-Jacques Le Goff, “Los intelectuales en la Edad Media”

14- Juan Ignacio Pozo Mucio, “Aprendices y maestros”

15-José Joaquín Brunner, “Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos”

real. En sus inicios, se dedicó a la formación de sacerdotes, abogados y administradores, desarrollándose lentamente durante los siguientes tres siglos a su establecimiento, atento la falta de hombres que pudieran ser designados como profesores, la falta de recursos y la escasa cantidad de alumnos. En este entorno, las ciencias estaban casi por completo al margen de esas primeras universidades.

“Sea como fuere, la universidad —un invento típicamente europeo— había llegado al Nuevo Mundo para permanecer”¹⁶.

Ya instalada en el Nuevo Mundo, la universidad manifiesta un cambio, ya que surge la necesidad de calificar a los criollos en relación con el ejercicio del poder.

La vieja universidad colonial cambia, se asume un “modelo nacional”, con otra característica central: se la entendía como una prolongación del Estado, y sometida a él. A través de los siglos, y especialmente en el siglo XIX, la educación superior americana atraviesa una crisis de “renacimiento institucional”, cuyo modelo es muy distante al actual. Es en esta etapa, en la que nace la Universidad de Buenos Aires, la de Santa Fe y la de La Plata.

En esta naciente Universidad, su discurso se presenta con toda la “omnipotencia medieval”¹⁷, y la falta de separación entre la Iglesia y el Estado, generó un retraso en el desarrollo de la enseñanza, y en la producción del conocimiento científico.

Este lento desarrollo de la enseñanza universitaria permite entender la rebelión estudiantil, que se iniciará en Córdoba en 1918, naciendo así la idea típica latinoamericana de la reforma universitaria. Córdoba llenó el imaginario político-intelectual de la nueva generación, inauguró el ciclo heroico, de la reforma universitaria, el que se cerró en los años ´70 en medio del control militar y se abrió en el nuevo período democrático desde 1983.

Se explica esta rebelión, por la circunstancia histórica de Córdoba, atrapada por el espíritu colonial, “casi sin industrias, carente de una poderosa clase media moderna, adormecida desde hacía siglos por un pesado sopor hispánico y clerical”¹⁸.

En este contexto, se enfrentan las caducas estructuras de la universidad colonial, y las expectativas de los estudiantes, “vanguardia de una modernidad literaria, ilustrada, urbana, científica y racionalista”¹⁹ que reclama planes de estudios, contacto con las ciencias, docentes preparados para ello, conocimiento de las novedades de la época, etc. Nace así la idea de la participación estudiantil en la conducción universitaria —que ya había sido proclamada 10 años antes, en el Congreso Americano de Estudiantes, llevado a cabo en Montevideo, en 1908— y de la docencia libre —consagrada en el proyecto de ley que aprueba el Primer Congreso Nacional de estudiantes convocado por la Federación Universitaria Argentina, julio de 1918—. Probablemente, el movimiento cordobés haya tenido más implicancia social y política que estrictamente universitaria., ya que la educación superior durante la primera mitad del siglo, se caracterizó por ser profesionalizante y de elite, a la que posteriormente se le criticará su falta de contacto (o compromiso) con la realidad, su escasa capacidad de generar conocimiento a través de la investigación, y la ausencia de una administración eficaz de los asuntos universitarios.

En este sentido, y como consecuencia de ello, las universidades americanas carecen de una bien asentada tradición investigativa, la que fue incorporándose lentamente a algunas universidades, por lo general en las públicas tradicionales, a través del esfuerzo individual de catedráticos que se dedicaron al campo científico.

En este punto, se advierte que el discurso pedagógico no se vincula con la construcción del conocimiento, ya que existe un quiebre entre la docencia y la producción científica, separación que no existía en la universidad medieval, donde sus miembros, aunque pocos y condicionados, habitaban aquellos lugares en donde florecía la ciencia.

En el discurso más moderno, en cambio, se privilegia a la investigación, pero como actividad distinta de la docencia, con la “producción de fracturas entre la docencia y la investigación mediante la construcción de privilegios de investigadores y administradores de investigación sobre los docentes, usándose ... la prohibición de producción científica en la enseñanza como forma de resguardo de tales privilegios, descalificándose la investigación desarrollada en espacios docentes”²⁰

El discurso pedagógico

a.- El discurso pedagógico?

Volvamos a la anécdota del joven abogado que, con las materias divididas en bolillas, aún sin mezclar, se enfrenta a su primer caso profesional. ¿Cuáles fueron las propuestas teóricas, metodológicas y prácticas que la Universidad destinó para promover su aprendizaje? ¿Cuál fue el discurso pedagógico de la Universidad?

Si pensamos que la conferencia del Dr. Merbilhaa fue en el año 1951, nuestro protagonista inició su carrera universitaria cuando ya la educación superior ocupaba un lugar central en las discusiones políticas argentinas. Desde la segunda década de este siglo, señala Adriana Puiggrós, “la característica fundamental ha sido la conversión de la educación superior universitaria y terciaria no universitaria en un campo de problemas no resueltos La estructuración del tiempo de este siglo como una sucesión de políticas antagónicas determinó que cada régimen ocupara gran parte de sus esfuerzos en la desestructuración de los programas pedagógicos producidos por sus antecesores”²¹. Hacer desaparecer al contrincante, y

16- José Joaquín Brunner, “Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos”

17- Adriana Puiggrós, Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico.

18- Juan Carlos Portantiero, “Estudiantes y política en América Latina”.

19- José Joaquín Brunner, “Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos”

20- Adriana Puiggrós, Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico.

21- Adriana Puiggrós, Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico

por lo tanto a su discurso, fue la meta, siempre, en nuestro país. Esto generó que cada discurso, con su trama previa, con su historia, quedara trunco, para iniciar uno nuevo, sin continuidad, y que este, también, muriera sin dar frutos.

Las corrientes universitarias se enfrentaron con dos propuestas político académicas, desde la reforma universitaria de 1918 hasta comienzos de los años ´40. Por un lado, un modelo conservador, con la trilogía Universidad-Iglesia-Estado, y por el otro, la autonomía universitaria y la libertad de cátedra.

Nuestro protagonista, fue educado en medio de estas dos corrientes, con discursos contrapuestos, en medio de luchas políticas, sin un discurso definido, y por lo tanto, sin un método diáfano que le permita acceder al conocimiento, y más aún, que le permita construir conocimiento.

Los alumnos que ingresaron con posterioridad a él, tal vez no hayan tenido mejor suerte. A los conflictos del período señalado, se sumaron otros, las luchas entre peronistas y liberales de los años 1945-1955, la oposición laica-libre de 1958, el proyecto nacional popular de 1973, el restablecimiento de la autonomía universitaria en el gobierno de 1983-1989 –y la “hecatombe económica”- , la posición tradicional contraria a la autonomía universitaria en el gobierno 1989-1999... ¿Y el discurso pedagógico?

b.- Cercano o lejano?

Al empezar este capítulo, y preguntándome por el discurso en el cual fue inmerso nuestro egresado, lo identifiqué como las propuestas teóricas, metodológicas y prácticas destinadas a promover el aprendizaje. Sin embargo, para poder contestar a la pregunta referida a la cercanía o la lejanía de este discurso, es necesario completar la definición, y agregar, además, que estas propuestas deben tener como finalidad, que el alumno juegue al máximo con sus capacidades (promover el aprendizaje). Este es el sentido del discurso pedagógico que propone Daniel Prieto Castillo²², y cuyas ideas y sentimientos encabezan este trabajo:

Lo cercano y lo lejano

“...se aprende siempre de lo cercano a lo lejano, y lo cercano, para un educador, es su existencia, su vida, su manera de relacionarse con los demás y consigo mismo...”

“... Se nos facilita el aprendizaje cuando conceptos y prácticas se acercan a nuestro corazón y a nuestra piel, cuando podemos construir desde lo que sabemos hacia lo que no sabemos, desde nuestros esquemas mentales hacia la incorporación de recursos para interpretar hechos y situaciones...”

“.. Las relaciones cercano-lejano atraviesan toda nuestra existencia y son elemento clave para el aprendizaje...”

El discurso, el de nuestra universidad, no podrá responder sólo a la definición del diccionario, y por lo tanto ser “una exposición hecha con el fin de persuadir”. El discurso universitario es “pedagógico”, apunta al arte de enseñar y debe llevar implícito un método de enseñanza.

Posicionémonos nuevamente en el conocimiento científico, ya que este trabajo trata de vincular dos temas: el conocimiento científico y el discurso pedagógico. El 26 de noviembre de 1992, Adriana Puiggrós entrevista al Dr. Aníbal Bibiloni, físico, decano de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP. Le pregunta acerca de la existencia o no de crisis en la pedagogía universitaria, y el Dr. responde: “¿cuál debe ser el objetivo de la institución universitaria?: desde mi punto de vista, es la creación del conocimiento, fundamentalmente; luego, transmitirlo y acumularlo ... Desde el punto de vista de la creación del conocimiento, el sistema universitario se podría decir que está en crisis. Nunca, como conjunto, el sistema universitario argentino se destacó por tener como primordial actividad la creación de conocimiento ...”.

El discurso universitario, entonces, en lo referente, por lo menos, a la producción de conocimiento científico, no es cercano, es “llenar el pizarrón con fórmulas el primer día de clases”, pero más aún, el discurso de la universidad, en los términos de Prieto Castillo, no es pedagógico, porque no ha “promovido” el aprendizaje, ya que si así hubiera sido, si al alumno se le hubiera abierto un abanico de posibilidades para que “juegue al máximo con sus capacidades”, hubiera “creado conocimiento”, pero no lo hizo.

Sin embargo, pensemos que lo cercano y lo lejano, no sólo apunta al discurso de la universidad, como persona jurídica. Apunta también a nosotros, a los docentes, que, como personas físicas, tenemos la posibilidad de que los conceptos y las prácticas se acerquen “a nuestro corazón y a nuestra piel”. Somos nosotros, los elegidos, los que tenemos la posibilidad de “la recuperación de experiencias, el tomar al otro, al interlocutor, como punto de partida para la maravillosa aventura del aprendizaje”.

Posicionémonos en la anécdota que nos acerca Prieto Castillo, referido a ese profesor que, luego de más de media hora de clase, advirtió, gracias a la titubeante voz de una alumna, que se había equivocado de aula, y que esa no era su clase. Ese profesor, aunque la universidad lo hubiera munido de todo un discurso pedagógico, tampoco hubiera puesto a sus alumnos en condiciones de crear conocimiento –ni a los de esa clase, ni a los de su propia clase- en la medida que su discurso no los tuvo como fin último, no los advirtió, no los distinguió, no le llegaron, ni les llegó, al corazón y a la piel.

c.- ¿Despersonalizado?

Lo cercano es personalizado, lo lejano, es despersonalizado.

Concluimos precedentemente que, en lo que respecta a la producción científica, el discurso pedagógico de la universidad, es lejano. Dejamos de lado el aspecto profesional, por no corresponder a este trabajo, aunque entiendo que desde ese punto de vista, lo cercano, parece más cercano.

Ahora, también en punto al conocimiento científico, este discurso de la universidad ¿es personalizado?. Para Prieto Castillo, un discurso es despersonalizado cuando discurre como si no estuviera dirigido a nadie, y por el contrario, es personalizado, cuando está volcado al interlocutor, cuando está preocupado por lograr un diálogo.

En enero de 1993, Adriana Puiggros entrevistó al Dr. Luis Yanes, geógrafo, decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Cuando le preguntara acerca de la crisis universitaria, el profesor expresó "... Creo que las autoridades universitarias han desarrollado, desde los años del renacimiento de la democracia en la Argentina, un proyecto de expansión cuantitativa, de aumento de la matrícula, de aumento de la cantidad de investigadores, de aumento de los profesores con dedicación exclusiva, que no está agotado, que debe ser continuado, pero que requiere de una perspectiva distinta que apunte a mejorar la calidad en el nivel de grado, al aumento de la oferta de postgrado, a la elevación general del nivel académico, a la mejora de sus bibliotecas, a la mejora de los insumos académicos necesarios para desarrollar el trabajo, y pareciera que una parte importante, como decía antes, de las actuales autoridades universitarias tenían, y lo han llevado bien adelante, un buen proyecto para la salida de la dictadura. Esta etapa, que requiere un proyecto cualitativamente distinto, parece no encontrar perspectivas, parece no encontrar la lucidez suficiente en el interior de la universidad en los hombres responsables de llevarla adelante, y la dificultad adicional de que una parte importante de quienes retóricamente hablan de la necesidad de cambio son los más resistentes al cambio, en la medida en que esto supone hablar específicamente de universidad y no sencillamente quedarse en el plano general del análisis político trasladado de un modo lineal a la problemática universitaria, donde lo académico es vaciado de contenido ..." Y en otra pregunta concluye ... El egresado de hoy apenas tiene, al término de su carrera, una idea general de los conocimientos existentes y una guía bibliográfica..."

Si al finalizar su carrera, un alumno tiene una "idea general de los conocimientos existentes", es que no creo ninguno, no produjo, no innovó. Tendrá las herramientas para ejercer la profesión ... pero no ha participado en la producción del conocimiento científico.

En este punto entonces, el discurso pedagógico de la universidad, se presenta también como despersonalizado, en lo referido al saber, a la ciencia, a la producción científica

d.- En un discurso cercano y personalizado, permitámosle al alumno, aprender consigo mismo.

Nuestros alumnos universitarios llegan a nuestras vidas con sus propias vidas.

Juan Ignacio Pozos Municio, explica el primer sistema de escritura conocido, y nos cuenta que este sirve, inicialmente, para reflejar en tablillas de cera las cuentas y transacciones agrícolas. En su obra, retoma este concepto, y, citando a Aristóteles, explica que éste, a diferencia de Platón, creía que al nacer, somos como tabula rasa, una tablilla de cera, aún sin imprimir, y que es la experiencia la que va creando impresiones sobre la tablilla. Prieto Castillo, citando a Pozos Municio, recrea la metáfora, y entiende que nuestros alumnos, al llegar al aula el primer día de clase, no son esas tablas rasas (momento de la mente antes de haber tenido cualquier representación), sino que no sólo posee algunos conocimientos y algunas destrezas cognitivas, sino que llegan a nosotros con todo su ser, y que esto es un maravilloso recurso para el aprendizaje.

Distinta postura toma el Dr. Bibiloni en la entrevista que le realizara Adriana Puiggros. "En nuestro Departamento de Física destinamos los dos primeros meses de la formación del estudiante a tratar de que se olvide de todo lo que aprendió en el secundario. Así Arrancamos de cero ..."

Para Prieto Castillo, en cambio "el aprendizaje consigo mismo significa tomarse como punto de partida fundamental" ... " el efecto tabla rasa .. lleva a una depreciación del propio ser, a una posible pérdida de la autoestima. Si no cuento en general, tampoco cuentas mis intervenciones, mi palabra, mis ideas, mis aspiraciones, y lo mejor es el silencio. Voy así dejándome de lado en mi tarea de aprender..."

En punto al conocimiento científico, entonces, parece sumamente válida y eficaz la propuesta de Prieto Castillo. Si entendemos que nuestros alumnos no son tablas rasas, que ellos pueden participar en la construcción de ideas, que su bagaje y su vida pueden ser interpretados desde un sentido pedagógico, que el discurso pedagógico debe ser personalizado, munido de capacidad narrativa, entonces, volveremos a incorporar en las aulas al conocimiento científico, con la impronta del siglo XXI.

LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN EL IDEARIO REFORMISTA DE JULIO V. GONZÁLEZ

Juan Paulo Gardinetti

Palabras clave: Extensión universitaria, Julio V. González, Reforma universitaria, movimiento estudiantil.

A modo de introducción: Julio V. González, del patriciado a la lucha reformista

A la hora de efectuar un repaso de los principales hitos y protagonistas del fenómeno de profunda transformación operado en la vida institucional de la universidad argentina conocido como la Reforma Universitaria, pocas biografías nos llamarán tanto la atención como la de Julio Víctor González.

Por varios motivos. El primero, por la pertenencia de su familia a las esferas del poder político en la Argentina desde la década de apogeo liberal-positivista de 1880 en adelante. Su padre, Joaquín Víctor González había sido, sucesivamente, diputado nacional; gobernador de La Rioja, su provincia natal; ministro de Justicia e Instrucción Pública en las presidencias de Julio Argentino Roca y Manuel Quintana, senador nacional por la provincia andina.

Destacado jurista, había escrito una obra, hoy considerada canónica para la enseñanza y conocimiento del derecho constitucional, ideada primigeniamente como un texto dirigido a alumnos secundarios, y que terminó siendo consagrado como cita obligada en la jurisprudencia constitucional de la Corte Suprema de Justicia de la Nación: el Manual de la Constitución Argentina.

Fue Joaquín Víctor González, además, el fundador y primer Presidente de la Universidad Nacional de La Plata. Si bien integrante del elenco gubernativo de la Argentina conservadora, sus ideas progresistas en materia de educación superior y otras, no menos importantes, en materia de reconocimiento de cierto abanico de derechos sociales, sobre todo de los trabajadores, lo posicionaban como una figura política con cierto aire aperturista y renovador.

He ahí, con seguridad, una primera explicación para la configuración político-ideológica, verdaderamente revolucionaria, que iría adquiriendo su hijo Julio.

En este sentido –procedencia del patriciado y posterior toma de posición contestataria- tal vez el origen y la trayectoria de González pueda asemejarse a la de su amigo y compañero de luchas reformistas en La Plata y Buenos Aires, Carlos Sánchez Viamonte.

La segunda cuestión que merece nuestra atención es la permanente actitud de renunciamento personal a toda posición, no digamos de privilegio, sino de escalafón profesional y académico, bien para asegurar su independencia de criterio en el ámbito universitario como para dedicarse, en su madurez, a la lucha política plena; como en gráfica expresión refiere Sanguinetti “andaban con la renuncia en el bolsillo” [1998:5].

Otra de las características que merecen subrayarse fue su concepción globalizadora y totalizante del fenómeno reformista que -para González y Sánchez Viamonte, entre otros- no se agotaba en la cuestión universitaria sino que la superaba y trascendía para situarse en un escenario de lucha por la transformación radical de los planos político, social, económico, cultural, etcétera, del país. Precisamente, esa concepción fue la que lo llevó a fundar y liderar, en 1927, el frustrado experimento político del Partido Nacional Reformista. Había pasado ya por las huestes del Partido Demócrata Progresista, de Lisandro de la Torre, integrando su rama juvenil.

Su acción político-partidaria más conocida, sin embargo, la desarrolló en las filas del Partido Socialista, formación desde la cual accedió a una banca de diputado nacional en 1940, en plena década infame conservadora.

Los años de lucha reformista universitaria: la bancada estudiantil en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires González inicia su militancia de modo activo, siendo muy joven aún, como delegado de la Federación Universitaria de La Plata en el mismo año del estallido cordobés, 1918, y es elegido secretario del Primer Congreso Nacional de Estudiantes. Un año más tarde, es ungido presidente de la Federación Universitaria nacional (FUA).

Sin embargo, su actuación más descolante como representante estudiantil se dará cuando integre la famosa bancada por ese claustro en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, bloque que compartirá con Carlos Sánchez Viamonte y Florentino Sanguinetti, entre otros.

Desde allí lidera la oposición estudiantil a las gestiones de decanos poco permeables a los postulados del dieciocho. Su intervención del 20 de junio de 1925, impugnando el decanato de Ramón Santiago Castillo, profesor de derecho comercial y

dirigente conservador catamarqueño que llegaría a la presidencia de la República en 1940 al suceder a Roberto M. Ortiz, es una verdadera pieza de argumentación reformista: toca allí, sucintamente, varios temas medulares del ideario estudiantil pero, deteniéndonos en lo que nos convoca en el presente trabajo, una de las principales objeciones a Castillo estriba en su falta de consustanciación con los problemas sociales del país y la carencia de perspectivas respecto de la interacción con el “medio ambiente” que debe nutrir la vida y la acción de las instituciones universitarias; es decir, se le imputa al decano ausencia de miras respecto de la vinculación de la universidad con la comunidad y sus problemas, un esbozo de reclamo extensionista.

Desde la misma tribuna, un año después, Sánchez Viamonte denunciaba: “La llamada extensión universitaria no cumple ni cumplirá sus verdaderos fines, porque la han desnaturalizado los profesores y autoridades del antiguo régimen que todavía se arrojan la facultad de orientarla con un criterio digno de la censura militar española”.

Los años de Sagitario

En aquellos años los compañeros de lucha reformista fundaron en La Plata Sagitario. Revista de Humanidades². La dirección de la misma correspondía a González, Sánchez Viamonte y Carlos Américo Amaya, quienes solían escribir allí notas y artículos de la más variada especie.

Colaboraban en la publicación prestigiosos autores de la Argentina como Francisco Romero, Ezequiel Martínez Estrada, Raúl Orgaz; y de otras partes de Latinoamérica, como José Vasconcelos, Víctor Raúl Haya de la Torre -el fundador del APRA peruano, con influencias continentales-, el también peruano José Carlos Mariátegui, etcétera; destacándose su elevada jerarquía intelectual [Carreño, 2012].

La participación de nuestro autor en la revista cuya dirección compartía era de lo más activa. Sus artículos iban desde una revalorización de la cultura indigenista en el trabajo titulado Arquitectura diaguito-calchaquí³, aparecido en el número 9 de la publicación (año 1927) hasta el tema que nos ocupará fundamentalmente en estas líneas: la extensión universitaria, al que le dedica un artículo con ese título en el ejemplar aparecido en octubre-noviembre de 1926 (tomo III, año II, número 7, páginas 29-44). Se plantea allí una crítica de la institución universitaria “como instrumento de un régimen económico y social, llamado a veces liberalismo o estado capitalista, considerado como injusto” [Carreño, 2012:3].

De a poco empieza a darle forma a su idea central acerca de la extensión universitaria como medio a través del cual la universidad se vincularía a la clase obrera, poniéndola en una situación de alcanzar su “emancipación intelectual”. Como refiere el autor recién citado, “se trataba, ni más ni menos, de ‘formar la conciencia del pueblo trabajador, a fin de que pueda actuar debidamente’. Para González, la Reforma Universitaria no se podía separar de la reforma social”. Aunque más tarde esta idea se le mostrara limitada [Herrera, 2009].

La extensión universitaria en sus obras principales: La Reforma Universitaria y Universidad Popular Socialista

La cuestión de la extensión universitaria como tema central de su ideario reformista va a ser desarrollado en dos de sus obras principales, que fueron La Reforma Universitaria y Universidad Popular Socialista. En la primera de ellas, comienza relatando los orígenes históricos de la extensión universitaria, situados en la Inglaterra decimonónica, a partir de los reclamos comunitarios dirigidos a los consagrados centros académicos de Oxford y Cambridge, cuyas respuestas dieron comienzo a lo que se empezó a denominar la university extension, cuyas características fueron críticamente resumidas por nuestro autor de la siguiente forma:

“1° La universidad debe realizar una labor de extramuros pero siempre de carácter instructivo y docente; 2° debe dirigirse esta acción hacia ‘las masas’ que no pueden llegar a la universidad; 3° debe estar animada por un espíritu evangélico de conciliación y concordia y por un propósito encaminado a despertar simpatía en el pueblo por las universidades, de las cuales recela como instituciones de cuyos beneficios sólo goza una clase social determinada; 4° la universidad debe ir a las masas pero ‘sin sacrificar ninguno de los principios que están encargadas de mantener’⁴”.

Y la severidad con que González trata la university extension británica tiene que ver con que a su criterio se trataba tan sólo de una acción cuasi-caritativa por parte de la aristocracia⁵ que dominaba en los claustros académicos hacia las clases medias de los centros urbanos, primero del centro de Inglaterra, extendiéndose después a Escocia y el norte de Irlanda, pasando por supuesto por la urbe londinense. Y se permite desconfiar, asimismo, de las verdaderas miras de aquellas concesiones por parte de la aristocracia universitaria de Cambridge y Oxford: se trata en el mejor de los casos de “fines meramente filantrópicos”, cuando no lisa y llanamente de una estrategia finamente meditada para precaver, contener y encauzar demandas sociales, planteadas con mayor ímpetu con los nuevos vientos democráticos, que podrían amenazar la propia existencia de las instituciones universitarias⁶.

2- Sagitario apareció en la capital bonaerense entre 1925 y 1927. En la biblioteca de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata se encuentra la colección, aunque incompleta, de dicha publicación.

3-Para una referencia acerca de las ideas de revalorización de la cultura autóctona en González y otros pensadores de la Reforma, puede consultarse el trabajo de Gustavo Vallejo, “El culto de lo bello” [1999].

4-González, Julio V., La Reforma Universitaria, p. 125.

5-En la p. 126 de la obra citada en la nota anterior escribe con ironía: “... el generoso impulso de caridad que generalmente anima a la minoría privilegiada hacia el resto de la comunidad que lucha por la existencia en inferioridad de condiciones”.

6-González cita en su obra (p. 131) en sostén de su tesis a Max Leclerc: “... Los jóvenes que tomaron la dirección de la Extensión para ir derecho al pueblo, veían el peligro y deseaban conjurarlo”.

La extensión universitaria, de la manera en que fue pensada e instrumentada en Gran Bretaña, respondía, entonces, a un fin de concordia y conciliación entre las diferentes clases⁷, es decir salvaguardar el orden socio-económico y político imperante. Nada más alejado, pues, de la finalidad revolucionaria de la extensión como instrumento emancipador de la clase obrera. Pero además de ese “vicio originario”, había otro problema derivado de la falta de organicidad, articulación de contenidos y practicidad de la difusión extensionista británica: lecciones de historia, de geografía, de literatura, de artes en general, aparecían como (nuevamente, en la más benévola de las hipótesis) un ingenuo e ineficaz intento de transmisión de conocimiento de genérica cultura; y, en una alternativa válidamente pensable en clave gonzaliana, como una táctica meramente distractiva e ilusoria hacia la masa popular de estar participando de actividades propias de la universidad “extramuros”.

Respecto de la extensión desarrollada en las universidades francesas, González analiza con bastante detenimiento sus actividades en la obra señalada anteriormente y en una todavía más específica: Universidad Popular Socialista, aparecida en 1935, y cuyo subtítulo rezaba “Bases y plan orgánico”. Se trataba, en realidad –como en la misma portada se aclaraba- de una serie de trabajos que habían visto la luz en la Revista Socialista bajo la denominación “El problema de la ilustración de las masas”.

Si bien reconocía importantes esfuerzos en pos de desplegar la acción universitaria en los sectores menos favorecidos de la sociedad y deja constancia de su admiración por figuras como Anatole France –propiciador de varias universidades populares, como L'Emancipation (1899) y Le Réveil (1900)-, formula al cabo de su descripción de los alcances concretos de la extensión a la francesa, similares críticas que las vertidas respecto de la británica pues, en su concepción: “La difusión de la cultura de las masas era y será siempre un programa de acción, más que útil, indispensable, pero con la condición de que esa cultura sea difundida con un fin de emancipación económica de los desposeídos, es decir, que se trate de una cultura socialista. La emancipación intelectual y política, de nada le vale al proletariado, si no lo lleva a la emancipación económica.⁸” Es decir, que en el sistema de ideas gonzaliano, la extensión universitaria sólo tenía sentido si, más allá de los fines de ilustración y formación general que considera loables en sí pero insuficientes, no llevaba –en última instancia- a formar una conciencia de clase que culminara en la independización socio-económica de los trabajadores.

Por ello, la simple actividad extensionista como un derrame de “beneficencia pública” no servía a la clase proletaria y sólo podía funcionar (como se desprende de sus críticas al sistema inglés) como elemento legitimante de la aristocracia académica y como factor de contención de las demandas sociales, garantizando la supervivencia de las propias universidades, acomodadas ahora en las nuevas oleadas de democracia que empezaban a agitar la política europea.

Algunas ideas y propuestas concretas para la extensión universitaria argentina y latinoamericana

En la obra que recién referíamos, va a concretar algunos de sus puntos de vista acerca de cursos de acción para lograr penetrar en las masas populares con un programa de educación dirigido y encauzado desde un “instituto de cultura intelectual, moral y física” que recibiría el nombre de “Universidad Popular Socialista ‘Juan B. Justo’”, que dependería del Comité Ejecutivo del Partido Socialista⁹. Estaría, a su vez, dividida en varios departamentos (conferencias, arte proletario, vida femenina, etcétera). Dicha entidad tendría, entre otros fines: “2. a) La enseñanza y educación en todos sus grados. (...) d) La difusión de la cultura general. e) El cultivo del arte a través de todas sus manifestaciones y en el punto de vista de las ideas socialistas. f) La educación socialista de la mujer. g) La cultura física.¹⁰”.

Saliendo de la esfera estrictamente partidista, cuando años más tarde le tocó ocupar una banca de diputado nacional por la formación socialista, presentó, en 1940, un Proyecto de Ley Universitaria¹¹, propuesta que según el mismo autor expresaba venía trabajando desde 1926, y en la que, entre otras cosas, se garantizaba a todo habitante el acceso a la instrucción superior, declarándose la gratuidad de la enseñanza universitaria (art. 5º)¹².

En lo que nos atañe particularmente al objeto del presente trabajo, cabe mencionar que el art. 40 se refería específicamente a la extensión con estas palabras:

“Cada universidad deberá tener un departamento de Extensión Universitaria, que funcionará con la concurrencia de profesores y estudiantes de todas las Facultades. La Extensión Universitaria es obligatoria para los profesores y para los alumnos que cursen el último año de estudios. La Extensión Universitaria deberá tener un fin exclusivo de colaboración social”.

7- González, Julio V., op. cit., p. 133 y la nota al pie allí inserta, con cita de Richard Jebb (Extension Universitaire dans l'Université de Cambridge).

8-González, Julio V., Universidad Popular Socialista, Buenos Aires, s/d, 1935, pp. 8-9.

9-González, Julio V., op. cit., p. 16.

10-González, Julio V., op. cit., pp. 16 y 17.

11-Consultamos, para el presente trabajo, la publicación del referido Proyecto efectuada como folleto por la Federación Universitaria de La Plata (FULP), La Plata, Talleres Gráficos El Sol, 1940.

12-Se adelantaba, en ello, algunos años a lo que más tarde dispondría la Constitución de 1949.

Como puede observarse, si bien la formulación proyectada era sumamente escueta alcanza para sentar algunas cuestiones. La primera, que la extensión, conforme a los postulados reformista del dieciocho y su desarrollo posterior, es uno de los pilares sobre los que se asienta la vida universitaria: de allí su carácter de obligatoriedad para profesores y estudiantes. Puede llamar la atención en este punto que no se haya incluido en la formulación normativa a los egresados, habida cuenta que son ellos, justamente, los que mejor podrían actuar como nexos entre la institución académica superior y el medio comunitario. Tal vez una explicación plausible estaría dada por los posibles reparos constitucionales a una norma de tal naturaleza, pues se podría dudar de la consistencia constitucional de una ley que obligara a quienes ya han cumplimentado los requisitos para la obtención del título y egresado del organismo universitario a permanecer vinculado a la institución por medio de alguna de sus actividades, parecería que por ello, para los graduados la participación en la tarea extensionista sería voluntaria.

Sí prescribía la obligatoriedad para los profesores (amén de sus actividades de docencia e investigación) y para los estudiantes avanzados, como condición para la obtención del título de grado. Por otro lado, la mención acerca de un departamento extensionista central de la universidad, al que concurrirían los profesores y alumnos de las distintas facultades que componían ésta, permite vislumbrar a la extensión como una actividad de enfoque y organización multidisciplinar dirigida al medio social con fin de “colaboración” con éste.

Bibliografía utilizada

CARREÑO, Luciana (2012). “Relaciones culturales hispanoamericanas en la década del veinte. Universitarios, intelectuales y maestros, un diálogo a través de revistas estudiantiles”. EN: Circunstancia, Año X, N° 28. Disponible en línea: <http://www.ortegaygasset.edu/publicaciones/circunstancia/ano-x---n--28---mayo-2012/articulos/relaciones-culturales-hispanoargentinas-en-la-decada-del-veinte--universitarios--intelectuales-y-maestros--un-dialogo-a-traves-de-revistas-estudiantiles> [Fecha de consulta 15-03-2017].

HERRERA, Carlos Miguel (2009). “Generación y política en Julio V. González”. EN: Revista Socialista. N° 1. Disponible en línea: <http://www.revistasocialista.com.ar/node/48> [Fecha de consulta 10-01-2017].

GONZÁLEZ, Julio V. (1935). Universidad Popular Socialista, Buenos Aires: s/d.

ORTIZ, Tulio y otra (2008). “Las reformas antes de la Reforma”. EN: Universidad de Buenos Aires. Reforma Universitaria (e-documento). Disponible en <http://www.uba.ar/reforma/download/reformas.pdf> [Fecha de consulta 16-02-2017].

SANGUINETTI, Horacio (1998). “La Reforma Universitaria. Ochenta años”. EN: Horacio Sanguinetti [estudio introductorio a la edición conmemorativa] La Reforma Universitaria. Buenos Aires: Página/12.

VALLEJO, Gustavo (1999). “‘El culto de lo bello’. La universidad humanista de la década del '20”. EN: Hugo Biagini (comp.), La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil, desde sus orígenes hasta 1930. La Plata: Edulp.

INVESTIGACIÓN JURÍDICA: UN DESAFÍO IMPOSTERGABLE EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LA UNIVERSIDAD.

Josefina Napal¹

“...El conformismo del pensamiento, al aferrarse al principio de que éste es una actividad fija, un reino cerrado en sí mismo dentro de la totalidad social, renuncia a la esencia misma del pensar.”
Horkheimer M. (Teoría Crítica, 1974)

Resumen

En el escenario de la enseñanza del Derecho y en el marco del Centenario de la Reforma Universitaria proponemos analizar el papel que juega la Investigación Jurídica en nuestros días y su potencial emancipador dentro y fuera de la Universidad.

Pensar en la investigación en el Derecho nos lleva a una necesaria reflexión acerca de la producción de conocimiento jurídico y su para qué; y a preguntarnos sobre el evidente distanciamiento existente entre las ciencias jurídicas y las ciencias sociales, visualizando sus implicancias en el conocimiento del Derecho.

Nos enfocamos en el Derecho en tanto objeto de estudio y en el Conocimiento como tal para llegar a conceptualizar lo que entendemos por Investigación Jurídica.

Consideramos que la investigación inevitablemente debe ir de la mano de una perspectiva crítica, sin la cual el abordaje de los fenómenos jurídico-sociales resultaría deficiente o superfluo, conforme a los cánones impuestos por el mercado global que promociona al conocimiento-mercancía.

Pensamos a la investigación jurídica como un desafío impostergable y veremos en qué medida se despliega a través de la implementación del Nuevo Plan de Estudios.

Palabras Clave: Enseñanza-aprendizaje - Investigación - Derecho - Conocimiento - Perspectiva crítica – Universidad.

Introducción

La celebración del centenario de la Reforma Universitaria nos invita a renovar nuestro compromiso con la enseñanza del Derecho y a redefinir el alcance y significado de la Universidad y su vinculación con la emancipación social.

La Reforma como proceso, con sus puntos de partida y sus posibles llegadas, dificultades, crisis, conquistas y potencialidades, nos ayuda a reflexionar sobre el importante papel que juega la Universidad como nido de producción de conocimiento e intercambio de ideas en un contexto de “crisis institucional”. Recuperar su capacidad de intervención e influencia en la sociedad y el Estado es un reto frente a los obstáculos que atraviesa a raíz de la actual “contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos y la presión creciente para someterla a criterios de la eficiencia y la productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social” (De Souza Santos; 2007, p.21)

Una docencia crítica del derecho y una investigación científica comprometida resultan indispensables para caminar en una construcción de plataformas epistémico-metodológicas para abordar un presente cargado de historicidad y avanzar hacia un devenir más cercano a lo deseable.

Investigación Jurídica en la carrera de Abogacía

La investigación en el campo del derecho es un terreno muy poco explorado en el tránsito por la carrera de grado y en el ejercicio de la docencia. Compartimos esta inquietud con docentes, ayudantes y adscriptos a la docencia de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario en dos encuentros-taller llevados a cabo en agosto y septiembre de 2017 y concluimos en que se puede englobar en el concepto de investigación jurídica múltiples definiciones en función de la concepción que tengamos del Derecho y del Conocimiento como tal.

Pareciera, como su nombre lo indica, que la Facultad de Ciencias jurídicas Y sociales de la Universidad Nacional de La Plata, junto a su modelo curricular, promoviese la interdisciplina en el abordaje de la complejidad de los fenómenos jurídico-sociales. En la práctica esto no resulta tan sencillo. En muchas ocasiones materias codificadas y no codificadas caminan por senderos bifurcados, lo mismo para la teoría y la práctica. Una concepción positivista del Derecho y la consecuente pasividad en el compromiso del proceso enseñanza-aprendizaje constituye otro de los obstáculos que impiden acercarnos a nuestro objeto de estudio.

La currícula no se limita al “plan de estudios” entendido como un listado de materias y una delimitación de las disciplinas como compartimentos estancos. La creciente especialización del conocimiento y las exigencias del mercado laboral se inclinan hacia el abandono de una formación integral, reflexiva y crítica.

1- Abogada. Adscripta en la materia Sociología Jurídica, Cátedra II de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. E-mail: jose_napal@hotmail.com

En nuestros días la “utilidad” coloniza los diferentes espacios de enseñanza. Barnett refiere al paso del conocimiento como “proceso” al conocimiento como “producto”. (2001, p.30)

La enseñanza que se edifica sobre el conocimiento como “producto” estimula las certezas y mera transmisión de conocimientos -que se creen acabados o irrefutables- en el proceso de enseñanza-aprendizaje y castiga la duda y el pensamiento diferente. La investigación, por el contrario, trabaja con la duda e incertidumbre como presupuestos iniciales. No debemos olvidar que esta investigación no debe estar adecuada a las exigencias del mercado global del conocimiento-mercancía porque el conocimiento obtenido sería deficiente o superfluo.

Deberíamos preguntarnos qué es lo que buscamos transmitir a través de la enseñanza en la Universidad. Creemos que una enseñanza-aprendizaje crítica resulta fundamental para estimular la participación creativa de los estudiantes y docentes en el cuestionamiento de lo que viene dado por “acabado” o “verdadero” y en la búsqueda de nuevos conocimientos. En tal medida, consideramos a la investigación jurídica como una herramienta pedagógica de invaluable importancia tanto para el que investiga como para la autonomía académica.

Como había adelantado, para acercarnos a la investigación jurídica, en primer lugar debemos asumir una definición del Derecho en tanto objeto de estudio. Su complejidad y las múltiples perspectivas desde las que se lo estudia dificultan esta tarea. Optamos por la propuesta socio-jurídica que entiende que “el derecho es pensado aquí como una práctica social específica, que además es representativa, y significa bastante más que el conjunto de actos, lenguaje, formas e imaginario que parecen llenarlo”. (Orler, 2006, p.14)

Reducir el abordaje de los fenómenos jurídico-sociales a normas jurídicas sería una liviandad o ligereza que no nos podemos permitir.

La otra dificultad que nos presentaba el acercamiento a la investigación jurídica era la concepción del Conocimiento como tal. La pluralidad de definiciones, posibilidades y modos de conocer también constituyen presupuestos en el proceso investigativo.

Cuando hablamos de investigación jurídica nos referimos a la producción de conocimiento nuevo en relación al Derecho, diferenciándolo de los saberes técnicos desplegados en las prácticas tribunalcias y legislativas.

Podemos diferenciar a la investigación jurídica de la investigación socio-jurídica partiendo de dos tradiciones que en el campo del derecho determinan el uso de ciertas metodologías y herramientas particulares. La primera se refiere a la tradición hermenéutica de la ciencia jurídica, que pone el acento en el carácter argumental del derecho y se expresa en prácticas investigativas que giran en torno a esfuerzos interpretativos. La segunda se asocia a la investigación empírica de las ciencias sociales y aborda al Derecho en tanto producto social.

¿Para qué investigamos?

La investigación constituye una herramienta indispensable en toda actividad jurídica. De ahí nuestro interés en desarrollarla en profundidad en la formación de grado en la Universidad.

Tomando la clasificación que hace Samaja (2006) podemos, desde distintas concepciones de investigación jurídica -no necesariamente antagónicas-, pensar dos maneras de concebir a la investigación en el campo jurídico:

·Investigamos para obtener insumos para la intervención profesional en tanto operadores del Derecho como soporte de nuestras argumentaciones y de los intereses concretos que circunstancialmente representamos. Así, indagamos y seleccionamos doctrina, legislación y jurisprudencia y la investigamos con un fin utilitario para el ejercicio de la actividad profesional.

·Investigamos para producir conocimiento nuevo. Nos referimos a la investigación científica propiamente dicha. La misma ofrece un horizonte más amplio, que excede lo meramente circunstancial y tiene un objetivo científico, académico, puesto al servicio de la producción de conocimiento disciplinar. Busca abordar algún aspecto que resulta desconocido o que el conocimiento existente no satisface del todo. Ésta es la investigación a la que apuntamos y proponemos desarrollar en la Facultad.

Consideramos que la investigación jurídica necesariamente tiene que ir acompañada de una perspectiva crítica que problematice al derecho y lo visibilice en tanto discurso. Uno de los grandes problemas que enfrentamos las Facultades de Derecho es el culto a los textos legales sin cuestionamiento o indagación. Repetir esa información no nos hace más sabios o más capaces de resolver los problemas que se nos presenten.

El proceso enseñanza-aprendizaje debe ser concientizador en tanto promueva el acceso a niveles cada vez más racionales de percepción de los fenómenos jurídico-sociales. Conocemos a través de la interpretación racional y la reflexión desnaturalizando aquello que viene dado como “natural”, que percibimos a través del “sentido común”, que en definitiva es el menos común de los sentidos. Debemos partir de la idea de que no existen tales “verdades” o “realidades objetivas”, más aún en nuestro campo, sino entender que las que se nos presentan como tales no son más que construcciones históricas determinadas por intereses, ideologías y posicionamientos. La interpretación, afirma Grüner (2006, p.123-124) consiste en: interrogar críticamente esas construcciones simbólicas para mostrar -incluso para producir- sus vacíos, sus agujeros de sentido y entonces construir, producir un sentido nuevo sobre esos blancos o ausencias. Por supuesto que ese nuevo sentido

podrá a su vez ser sometido a interrogación, precisamente porque el conocimiento así construido es una verdad histórica y no natural.

El espíritu universitario exige la integración entre enseñanza e investigación en las aulas, docentes y estudiantes. El modelo de enseñanza tradicional no se adecúa a las exigencias y necesidades contemporáneas que demandan mecanismos y metodologías de interpretación y comprensión del papel que juega el Derecho en la vida societal. Ya no alcanzan muchas de las respuestas que la ciencia jurídica hoy puede brindar. No sólo resulta imprescindible la investigación jurídica como elemento de modernización y actualización de contenidos sino como pilar fundamental en la enseñanza universitaria y su potencial emancipador.

Algunas consideraciones finales en torno a la investigación jurídica en el nuevo Plan de estudios de La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP

Frente a la casi nula estimulación de la investigación en el Derecho, el Programa de incentivos al docente-investigador creado con el Decreto 2427/93 constituyó un gran avance en cuanto su promoción en nuestra Facultad, pero no alcanzó a cubrir con el nuevo paradigma que ha de buscar las reformas a partir de un supuesto: “En el siglo XXI, sólo habrá Universidad cuando haya formación de grado, posgrado, investigación y extensión” (De Sousa Santos, 2007, p.59). Entonces, la mayoría de los institutos de enseñanza superior no serían Universidades, pues no desarrollan, en gran medida, la investigación. Resulta necesario que revisemos los modelos tradicionales de formación de capacidades investigativas tanto en los docentes como en los estudiantes. Pareciera que la investigación jurídica ganó un espacio en el Nuevo Plan de Estudios recientemente aprobado e implementado en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Esta conquista promueve un recorrido formativo que se inicia el primer año de la carrera con la materia “Introducción al pensamiento científico” y culmina en el último con el bloque de orientación profesional de “Docencia e Investigación” junto con sus asignaturas específicas: “Técnicas de Investigación Jurídica y Producción” y “Metodología de la Investigación”. El eje formativo propone que en el tránsito por la carrera y demás asignaturas se desarrollen prácticas de investigación particularizadas, “en los seminarios de grado específicos, y asumiendo la acreditación de horas de Prácticas en Investigación en los Institutos y Proyectos...” (Orler, 2016 p.2) Aún es muy temprano para ver los resultados. Quizás dentro de unos años podremos verificar si estos objetivos se fueron cumpliendo o no. Mientras tanto, seguiremos repensando distintas estrategias pedagógicas que alienten e impulsen al proceso de producción de conocimiento nuevo que tanto enriquece y engrandece a la Universidad y a la comunidad académica, potenciando la emancipación social.

Bibliografía

- ATIENZA Manuel (2005), *El Derecho como argumentación*, Fontamara, México Distrito Federal.
- BARNETT R. (2001) *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa, Barcelona.
- CENICACELAYA M., IBARRA, M., NAPAL, J., ORLER, J. Y SZYCHOWSKI, A. (2018) *Bases para el desarrollo de competencias en investigación jurídica*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, Buenos Aires.
- CORREAS Oscar (2004) *Teoría del derecho*, Fontamara, México Distrito Federal.
- CORREAS Oscar (2006) *Metodología jurídica II. Los saberes y las prácticas de los abogados*. Fontamara, México Distrito Federal.
- DABOVE Isolina (2008), “Los productos de la ciencia jurídica: un nuevo desafío para la metodología de la investigación”, en *Metodología de la Investigación Científica en el campo del Derecho*. ORLER Y VARELA, Edulp, La Plata.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2007) *La Universidad en el siglo XXI para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores, La Paz.
- GÓNZALEZ Manuela G. y SALANUEVA Olga (2011) *Enseñar metodología de la investigación socio-jurídica*. Anales Revista N°41 año 8, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.
- GONZÁLEZ Manuela G. (2017) “Los desafíos de profesores, profesoras y estudiantes frente al nuevo plan de estudios” en *La enseñanza del derecho. Debates y reflexiones*. Anales Revista N°3 extraordinario de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.
- GRÚNER Eduardo (2006) “Lecturas culpables. Marx(ismos) y la praxis del conocimiento” en *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas*. Buenos Aires, CLACSO. ISBN 987-1183-52-6. Consultado en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720065009/5Gruner.pdf> . Fecha de consulta 6/04/2018.
- ORLER, José O (2006) “Caracterización de la investigación científica en Derecho”. Ponencia presentada en el Workshop, La problemática de la investigación científica en el campo de las ciencias jurídicas; organizado por el Instituto Gioja-UBA en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, los días 9 y 10 de marzo de 2006.
- ORLER, José O. (2016) “La formación en investigación y el Nuevo Plan de Estudios: trayectorias académicas integradas”. Ponencia presentada en el Congreso de Enseñanza del Derecho en la Facultad de Ciencias jurídicas y Sociales de la UNLP en 2016.
- SAMAJA Juan (2006), *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*, Tercera Edición, EUDEBA, Buenos Aires.

ACCESO A LA JUSTICIA. EXPERIENCIAS DESDE LA EXTENSIÓN Y LA INVESTIGACIÓN EN LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES, UNLP.

Paula Noelia Sosa,

El objetivo de este trabajo es compartir la experiencia del trabajo en proyectos de Extensión e Investigación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, viendo las diferentes maneras -no tradicionales- de enseñanza-aprendizaje sobre una misma temática. Para ello primero reseñaré brevemente de que se trata cada espacio:

La Clínica Jurídica en Derechos Humanos-Discapacidad es un proyecto de la Secretaría de Extensión Universitaria, que es parte de una metodología de enseñanza que comenzó a abrirse camino en las Escuelas de Derecho norteamericanas durante la década del '60 como cuestionamiento a los métodos tradicionales de enseñanza del derecho en los que la memorización de los códigos, leyes y precedentes constituye la base fundamental del aprendizaje jurídico (Villarreal - Courtis. 2007)

Es importante destacar que la enseñanza clínica es un método de enseñanza-aprendizaje basado en unificar el aprendizaje doctrinal y teórico, con la práctica, intentándose así que los y las alumnos/as desarrollen habilidades y destrezas argumentativas y analíticas de entrevista al cliente, asesoría, estrategias de litigio, etc. Siendo así su objetivo pedagógico principal la enseñanza del oficio de la abogacía con un rol social y crítico. Es el lugar donde los y las estudiantes ponen "los derechos en acción".

La propuesta consiste en minimizar el despiadado divorcio que existe entre el vigoroso marco normativo local e internacional y la cruda realidad, con las potencialidades y desafíos que ofrece el litigio estratégico como herramienta de cambio social, en definitiva en la práctica y puesta en acción de cada caso trabajado, se trabaja el paradigma del acceso a la justicia de los sectores más postergados, en este caso las personas con discapacidad, atravesadas en general por múltiples condiciones de vulnerabilidad como lo es la pobreza, el género y la niñez y adolescencia.

Los Proyectos de Investigación 11/J146 y su continuidad el 11/J161 tienen por objetivo indagar sobre la administración de justicia en La Plata y Gran La Plata. El primero, tuvo como objetivo indagar específicamente en el nivel de confianza en la administración de justicia por parte de los operadores jurídicos, concretamente los y las abogados/as. El segundo, busca indagar sobre la mirada de los justiciables y determinara quienes son las personas que acceden a la justicia, claro está, para también considerar quienes no acceden a la misma.

Los proyectos son procesos de construcción teórica, donde en las reuniones de equipo se mezcla la interdisciplina, y la voz de los y las investigadores/as con una vasta y rica trayectoria con los y las estudiantes y profesionales que recién están iniciando el camino, siempre con una voz de igualdad y guiados por la experiencia de Directora y antiguas investigadoras. Ese proceso permitió y permite crear los cuestionarios utilizados para la medición, hacer el trabajo de campo y analizar los datos para re-pensar a la justicia y su acceso. A la vez que se van formando desde la práctica investigadores/as.

En ambos espacios de formación se trabaja en definitiva el acceso a la justicia tanto en su faz formal como material. Así se analizan no sólo los aspectos organizacionales de la estructura y de los procesos de la justicia sino también como llegar a ser parte de estos procesos.

Aquí hay que tener cuidado ya que muchas definiciones consideran el acceso a la justicia como sinónimo de organización judicial, pero estas miradas son insuficientes. En ambos espacios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, son tenidas en cuenta la organización y los procesos, pero sólo para repensar sus formas, siempre teniendo en vista al acceso de los sectores más vulnerables a la oportunidad de hacer respetar sus derechos, y no olvidando a los/as abogados/as que la transitan diariamente, ya sea como futuros profesionales, o como abogados en ejercicio.

Aquí cabe reseñar que al llevarse adelante el proyecto 11/J146, los/as abogados/as estaban sumamente agradecidos de que alguna institución se haya acordado de ellos y piense su opinión como válida. Al respecto de ello es importante destacar que de la muestra realizada, a la pregunta sobre cuánta confianza tiene en los procesos judiciales, el promedio se ubicó en 6 (en escala donde 1 equivale a ninguna confianza y 10 a máxima confianza), o sea tienden a asignar una confianza leve; en porcentaje podemos afirmar que el 1 % tiene ninguna confianza; el 17 % poca confianza; el 57 % leve confianza y el 42 % le asigna mayor confianza.

Pero a su vez, la mayoría de los/as abogados/as estaba de acuerdo que para mejorar a administración de justicia era necesario simplificar los procedimientos, acortar los tiempos judiciales, fortalecer la independencia del poder judicial, no nombrar más funcionarios judiciales y capacitar mejor a los empleados judiciales.

1- Subdirectora en Clínica Jurídica de Derechos Humanos – Discapacidad (auxiliar docente), Secretaría de Extensión Universitaria, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad nacional de La Plata. E-mail: paulanoeliasosa@gmail.com

Estos últimos datos son traídos a colación con motivo de un reciente proyecto sobre la reforma en la justicia en la provincia de Buenos Aires, que según el ministro de justicia de la provincia, está inspirado en La visión que la ciudadanía de la justicia es de solo un 17% de confianza, según las dos últimas encuestas nacionales.

Claro está que hay que ver que entiende por justicia la población, ya que según las últimas investigaciones, para los ciudadanos el término justicia hace referencia a la justicia penal, siendo la justicia civil referida como tribunales. (Salanueva: 2015. P.30-31).

Pero más allá de ese dato, el proyecto en cuestión quiere exigirle a los/as abogados/as que luego de recibirse de la Universidad, rindan un examen habilitante para ejercer la profesión, ya que "No corresponde pedirle a los jueces que rindan examen, el curso de perfeccionamiento, capacitación continua, un sistema de selección, y que un abogado, como prácticamente no ocurre en ningún lugar del mundo, al otro día de recibir la matrícula pueda presentar un recurso ante la Corte Suprema. No puede coincidir el título académico con el título habilitante. Vamos a tener que encontrar la manera de establecer sistemas de habilitación que permita la formación continua del abogado y que también rinda exámenes".

Ante esto vuelvo a traer los dos proyectos de los que comencé hablando, para volver a resaltar la importancia de estos espacios de formación académica:

Los resultados obtenidos en el proyecto de investigación nos muestran que el 42% de los/as abogados/as se capacitó en los últimos 3 años, y que hay un elemento que no está presente en la reforma, y si fue muy tenido en cuenta por los matriculados: la formación/ capacitación de los empleados del poder judicial.

A su vez, vale destacar que los/las estudiantes que pasan por el sistema de enseñanza de Clínica jurídica salen no sólo teniendo más conocimientos prácticos del derecho, contacto con el cliente, sino que inician demandas, apelan, y en muchos casos presentan recursos ante la SCBA, en todos los casos con resultados satisfactorios, ya que los recursos pasan el riguroso examen de admisibilidad.

Conclusión:

De la experiencia obtenida por el pasaje de la Extensión y la Investigación en la enseñanza-aprendizaje del derecho, puedo afirmar que ambos espacios son trascendentales en la formación del abogado/a, porque se puede aprender sin fórmulas dolorosas y estresantes para los/as alumnos/as, porque permite unir teoría y práctica con la responsabilidad real que no la da ningún trabajo práctico, porque permite nutrirse de profesionales con mucha experiencia, porque forma profesionales con rol social y preparados para pensar estrategias, para acompañar, asistir, demandar, recurrir si hiciera falta.

Creo que estos proyectos y su difusión, son trascendentes también en la mirada posterior que hay sobre los/as jóvenes abogados/as y su rol en la administración de justicia.

Bibliografía.

Allá lejos la seguridad y la justicia. Los barrios y los problemas de la seguridad y la justicia. Olga. L. Salanueva- Coordinadora. 2015.

Enseñanza clínica del derecho Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados Marta Villarreal Christian Courtis. 2007.

Los pobres y el acceso a la justicia. Olga Salanueva. Manuela Gonzalez. Compiladoras. 2011.

La Nación. Reforma judicial: los jueces volverán a estudiar y a rendir exámenes en la provincia de Buenos Aires en 2018. 9 de noviembre de 2017

LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN DE LA FILOSOFÍA DEL DERECHO

Eduardo Luis Tinant 1

Enseñamos Filosofía del Derecho a partir de su ubicación en el ámbito de la Filosofía y de la comprensión de las nociones que toma de ésta para su propio desarrollo: Lógica (estructuras formales del pensamiento, los principios lógicos supremos); Gnoseología (problemas del conocimiento); Metafísica y Ontología (problemas del ser y del ente); Semiótica y Pragmática (semiosis como dominio del significado y la comunicación); Axiología (caracteres y funciones esenciales de los valores); Ética (conducta ética y obrar humano).

Con la ayuda del filosofar clásico (actitudes prístinas en el origen del filosofar, asombro, duda, admiración) y los aportes de los grandes filósofos, así como los más recientes de la filosofía de la persona, se trata de reflexionar sobre los conceptos fundamentales de la filosofía jurídica: teoría del derecho, la voz derecho y sus significados, el problema del fundamento de la ciencia jurídica, la interpretación jurídica como saber prudencial-retórico, argumentación y justificación de la decisión judicial, fomentando en los alumnos la capacidad de razonar con espíritu crítico, y la vocación por la investigación de las ciencias prácticas (humanas y sociales). En suma, otorgando herramientas que les permitan afianzar su formación universitaria desde una perspectiva humanista y visibilizar la importancia de la realización de la justicia y de los valores éticos y sociales.

Metodología. Aprendizaje constructivo. Enseñar, básicamente, significa orientar el proceso educativo de los alumnos en un ámbito de diálogo, propiciando hábitos de análisis y ponderación en el estudio de la problemática jurídica a partir de los datos de la realidad social. La transmisión de conocimientos debe promover la capacidad de argumentar y resolver problemas concretos aplicando una metodología crítica y operativa. La ciencia jurídica ha sido siempre, y no puede dejar de serlo, una ciencia de problemas singulares.

Es imprescindible, pues, que el alumno sume su compromiso personal, dedicando el tiempo necesario para lograr la aproximación terminológica a la disciplina y la cabal comprensión de los temas centrales de la filosofía, así como una laboriosa y renovada penetración sobre los conflictos y dilemas que examinan la filosofía jurídica y la ética.

La clase debe constituirse en una fuente de inquietudes y estímulos para el estudiante, incitándole a una gradual y sostenida participación y a explicitar su duda o posición sobre los temas abordados. Para ello, cabe ultimarla con una sinopsis que sirva de enlace con el estudio que el alumno dispensará luego.

Cómo captamos el derecho. Pensamos que sólo se puede dar cuenta de la permanente reconstrucción del sistema jurídico si captamos el derecho -básicamente constituido por normas jurídicas, pero no sólo por ellas-, en su proceso de producción y resignificación, antes que como producto terminado.

El derecho encuentra sustento en una relación ontológica que protagonizan las conductas juridizante (normante) y juridizada (normada) y las normas jurídicas, y en la que pueden apreciarse caracteres lógicos esenciales, propios de la normación jurídica, y variables psicosociales y modos existenciales, propios de tales conductas jurídicas.

Desde una dimensión institucional el derecho es así programación y realización de conductas tendientes a erigir un régimen de convivencia humana según ciertos principios y valores comunitarios y mediante normas jurídicas de atribución (consagrando facultades y obligaciones de los ciudadanos) y normas jurídicas de competencia (invistiendo de autoridad institucional –potestades y deberes- a determinados órganos estatales).

En tanto que desde una dimensión crítica el derecho se manifiesta como perenne práctica social hacia el imperio de justicia a partir del respeto a la persona humana y a su dignidad intrínseca y sus libertades fundamentales (principium) y la concreción de los derechos humanos (concretum).

El conocimiento que identifica el saber y la práctica de los juristas, cuyas premisas no son apodícticas sino meramente plausibles, necesita construir y validar las mismas desde diversas esferas, en tanto los fenómenos signados por la complejidad, ni son fácilmente domesticables, ni se encuentran sujetos a esquemas predictivos simplistas y lineales.

1-Profesor titular de Filosofía del Derecho, Cátedra 1, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNLP).

Esta consideración de lo jurídico abre un ámbito para lo contingente, lo opinable y lo discutible (quehacer intersubjetivo, un saber esencialmente prudencial-retórico, que permite la reconstrucción permanente del sistema normativo y su adaptación a tiempos históricos siempre cambiantes).

Como bien se ha dicho desde la teoría crítica del derecho, el derecho no sólo es lo que la ley manda; también es lo que los jueces interpretan, los abogados argumentan, los litigantes declaran, los teóricos producen, los legisladores sancionan o los doctrinarios critican; pero, además, es lo que los ciudadanos se representan como tal y por tanto aceptan o rechazan, según sea su grado de convicción o adhesión –o carencia o ausencia de ellas- al respecto.

De tal modo, el derecho constituye una materia textual, susceptible de ser analizada desde una perspectiva que no se agota en la mera escritura de la ley sino que intenta tomar la producción de sentido social en las diversas manifestaciones de esta disciplina.

Senda por la que se advierte la necesidad de ampliar los marcos teórico-prácticos del derecho para poder transitar la interdisciplinariedad, incorporando estudios antropológicos, psicológicos, sociológicos, económicos y cuantos más sean necesarios para mejor abarcar el objeto, entre los que no deben faltar los aportes de la bioética desde sus principios, posibilitando el examen del creciente y fecundo encuentro entre la bioética y los derechos humanos.

Aspectos esenciales de la enseñanza y la investigación. Formación filosófica del alumno. Lenguaje y derecho. Importancia de su estrecha relación. Literatura y filosofía de la persona.

Antología de textos. Lectura y comentario (de dos -por lo menos- en cada curso): Hesíodo (Trabajos y días), Protágoras (Fragmentos y testimonios), Epicuro (Sobre la felicidad), Erasmo (Elogio de la locura), Pascal (Pensamientos), Goethe (Fausto), Schopenhauer (El mundo como voluntad y representación), Nietzsche (Genealogía de la moral), Tagore (La cosecha), Gibrán (El profeta), Unamuno (Del sentimiento trágico de la vida en los hombres y en los pueblos), Ortega y Gasset (Pasado y porvenir para el hombre actual), Xubiri (El problema del hombre), Mounier (El personalismo), Laín Entralgo (La espera y la esperanza), Tinant (El país de los argenios).

Escritura. Elaboración por los alumnos de sentencias y/o notas a fallo como aprendizaje constructivo: estimulando su capacidad de indagar y escribir sobre los tipos de razones que integran la decisión judicial pertinente.

Para ello, cabe promover un aprendizaje basado en problemas (ABP) y método de casos, desarrollando el estudio de la argumentación y la justificación de las decisiones, e identificando asimismo las diversas falacias en que suele incurrirse en tal menester.

En tal sentido, cabe subrayar, el razonamiento jurídico es fundamentalmente un razonamiento problemático. Con esa premisa cabe orientar al alumno para que pueda apreciar por sí mismo el tipo de razones que integran la decisión judicial (razones institucionales, lingüísticas, empíricas, éticas, valorativas, finalistas, de corrección), así como la aplicabilidad de los principios de finalidad, razonabilidad, proporcionalidad, congruencia, coherencia.

Se apela así al Método de casos, visualizando la estructura de una sentencia judicial:

iPrimera parte. Caso planteado. ABP: Identificar los hechos legal y procesalmente relevantes; Las cuestiones de derecho formales y de fondo examinadas.

iSegunda parte. Considerandos de la sentencia. ABP: Identificar las razones de la sentencia. Proceso lógico-axiológico desarrollado en la misma.

iTercera parte. La decisión judicial. ABP: Dictaminar si la decisión es razonablemente fundada. Congruencia de hechos, cuestiones resueltas, norma jurídica aplicada, razones y justificación. Coherencia con todo el ordenamiento.

Igualmente, el profesor podrá plantear un Caso Bioético, asumiendo la clase el rol de un comité de bioética ad-hoc, y promoviendo por parte de los alumnos la elaboración de un dictamen ético sobre el mismo.

Interdisciplinariedad del conocimiento. Asistencia a otros recintos. Con acuerdo de autoridades y docentes correspondientes, se propiciará la concurrencia de los alumnos y profesores de la cátedra a una clase de filosofía contemporánea o de ética en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, o la presencia de jurfilósofo invitado, versado en el tema a abordar, en el ámbito de la propia Facultad, cumpliendo mínimamente con el precepto universitario de asignar importancia al estudio de la filosofía mediante un enlace interdisciplinario mayor.

La ficción como herramienta para la enseñanza y la investigación. La construcción ficcional del derecho. Cine, series de televisión y filosofía. Filme y debate. Ejemplos: Doce hombres en pugna (película, 1957): juicio en el que los miembros del Jurado deben deliberar y decidir si el acusado es culpable o inocente de un homicidio (diferenciar argumentos y falacias expuestos). Blueprint (película, 2003): drama, ciencia ficción, en torno a la clonación humana (consideraciones bioéticas). Mar adentro (película, 2004): historia de un ex marino que queda tetrapléjico por un accidente y postrado en cama durante casi 30 años, procurando el suicidio asistido (¿cabe hablar de un derecho a morir?). The Walking Dead: serie, hipótesis de

una condición extrema en la que el hombre pone en juego lo que cree que es correcto hacer ante la necesidad de restablecer su orden social (¿qué haría en un mundo sin reglas?). La dama y la muerte: corto metraje, distanasia o empecinamiento terapéutico (ética al final de la vida). El Experimento de Milgram: corto metraje, el poder de la autoridad y los peligros de la obediencia (reflexiones éticas y psicosociales). El show de Truman: película de ciencia ficción, historia de una vida filmada las 24 horas del día (significado de sus elementos simbólicos). Expedientes X: capítulos de ciencia ficción de serie televisiva (id. a partir de los casos así planteados).

Seminarios de investigación. Junto con la determinación del tema y plan de tareas, se recordará al seminarista la recomendación metodológica de Humberto Eco, de realizar un trabajo concreto antes que panorámico o enciclopedista.

Modalidades: 1) Investigación teórica. Sobre un tema de la problemática filosófico-jurídica. Ej. “La fórmula ‘La injusticia extrema no es derecho’ (Radbruch y Alexy) es aplicable? En qué caso/s?” 2) Planteo de problemática novedosa. Se evaluará especialmente la originalidad y la destreza en la propuesta de solución. 3) Indagación crítica. Sobre determinado aspecto normativo del cual se debata su creación o su derogación. 4) Método de casos. A partir de un caso, real o figurado, el seminarista descubrirá los principios y valores éticos y sociales, los derechos humanos en juego, aportando una solución jurídica. Ej. “El caso de los exploradores de cavernas” (Lon Fuller). 5) Bioética jurídica. Análisis y propuesta sobre determinada cuestión bioético-jurídica.

Evaluación de los trabajos. Según las pautas elaboradas por la cátedra 1 de Filosofía del Derecho y aprobadas oportunamente por el H.C.D. de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNLP):

1) Complejidad del tema propuesto y dificultades para la recopilación bibliográfica, 2) Estructura del tema planteado, su encuadramiento y originalidad, 3) Examen de los criterios imperantes en el tema, 4) Desarrollo del núcleo temático, 5) Tratamiento de lo accesorio en el tema, 6) Extensión del trabajo, 7) Narrativa y comunicación (estilo, claridad, sintaxis), 8) Síntesis y conclusiones, 9) Citas de autores y bibliografía efectivamente consultada, 10) Creatividad y aporte personal del seminarista.

Una última reflexión, relacionada con la vocación docente.

Pertenece al gran escritor sevillano Antonio Machado:

“En cuestiones de cultura y de saber, sólo se pierde lo que se guarda, sólo se gana lo que se da”.

“INVOLÚCRAME Y LO APRENDO”

María Rosana Toranzo¹

Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo,
involúcrame y lo aprendo.
Benjamín Franklin

Resumen

La importancia de plantear la construcción del conocimiento desde las “Actividades Prácticas y la investigación”, centradas en el contexto del sujeto y como parte de un proceso en el que el educando es el centro y se involucra integrando el conocimiento técnico a sus experiencias personales, circunstancias, características, desarrollo psíquico, biológico, social, moral, lingüístico y político, no implica ni más ni menos que avanzar hacia una “educación formal responsable” que permite formar Abogados en la reflexión argumentada, en el análisis y la exploración de sus propias realidades.

Involucrar al educando como parte de ese proceso, es un modo de ponerlo en el error, cuestión que abre la puerta hacia el deseo de llenar vacíos y obligarlo a aprender desde la falta que ineludiblemente hará emerger el interés por indagar y adentrarse al mundo del conocimiento y del derecho.

Por lo que practicar e investigar en el aula, es un modo de comenzar a revertir –desde la ingenuidad y los ideales adolescentes- la degradación conceptual de “justicia” ya que, bajo la mirada crítica del docente, los valores y principios imperantes marcarán en la “inducción reflexiva” la formación de profesionales humana y éticamente correctos, listos para dar el giro hacia una sociedad más justa y solidaria.

Introducción

Las reformulaciones en cuanto al rol docente y la práctica de los profesores de derecho del Siglo XXI, le otorgan al educador un enorme protagonismo en cuanto director del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuestión que impone reflexionar sobre la importancia de iniciar una práctica pedagógica realmente comprometida en formar “abogados/as” que puedan afrontar las incertidumbres, lo complejo y particularmente que puedan dar un giro a la actual realidad del mundo del derecho, donde triunfan las grandes injusticias y desigualdades.

A partir de allí resulta preponderante “responsabilizar” a los educadores en su obligación de “involucrarse éticamente” con cada uno de los conceptos y perspectivas que se imparten en el aula, ello con el objetivo principal de ir construyendo el conocimiento a la luz de las nuevas concepciones universalmente reconocidas, relacionadas con la protección, la igualdad, la no discriminación y la solidaridad.

En esta dirección si bien se han producido algunos cambios formales en las Universidades en cuanto a la adecuación de las currículas en las diversas facultades de derecho – en términos generales- no se advierten grandes modificaciones en cuanto al modo de enseñar el derecho.

De allí la importancia de repensar el abordaje actual a través de mecanismos que acerquen a los educandos con su realidad, desde su lugar y desde su propio desarrollo, capacidades y competencias.

“Por lo que se tratará de plasmar en esta ponencia algunos aportes sobre los resultados beneficiosos que implica el trabajo en el aula con actividades prácticas e investigación, y desarrollar algunas pautas respecto del click que implica dar su inicio a través de una pregunta. Lugar desde donde se hace realidad la frase que Benjamín Franklin pronunciara al referir a la educación; “Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”.

Enseñanza y Motivación

En primer término, vale la pena recordar que “enseñar” no es transferir conocimiento, sino crear la posibilidad para su propia producción o construcción, cuestión que plantea innumerables inconvenientes al docente abogado y especialista que ocupan los claustros a la hora de concebir sus prácticas.

Resultando un tanto inútil el conocimiento y la experticia profesional, a la hora de crear posibilidades para la producción y construcción del aprendizaje, ya que la especialidad, solo provee de soluciones instrumentales, inútiles para solucionar problemas reales en tiempo y espacio real, al no ofrecer recursos dinámicos que motiven –de manera alguna- al alumno a pensar, repensar y deliberar el modo en que se deben utilizar dichos conocimientos.

¹-Profesora Titular Civil I y Civil II Dpto. Ciencias Jurídicas. Profesora Adjunta Simple Derecho Privado I y II Dpto. de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de San Juan, Argentina. Docente- investigadora categoría IV. E-mail: rosanatoranzo@hotmail.com.ar

Sin duda estos abogados pueden transferir saberes, pero su práctica docente resulta pobre y poco formadora; ya que se produce una suerte de estandarización o burocratización del conocimiento –al decir de Freire- provocando una devaluación del trabajo crítico e intelectual y limitando la función docente a cumplir y gestionar programas curriculares.

A contrario sensu, nada más valioso en el aula, que acompañar al alumno en el proceso -en el que el docente- a partir de la currícula va desarrollando, asumiendo y ajustando los ejes temáticos fundamentales, a las características pedagógicas que específicamente requiera el grupo, la materia y la sociedad a la que se dirige.

Resultando por demás enriquecedor que el docente participe como un “intelectual crítico” que valora su propio desempeño y lo construya conforme el contexto en el que imparte sus prácticas e intente motivar de manera individual y colectiva, al conjunto de personas que son parte del proceso.

Emerge así la palabra “Motivación” (del latín motus, motivus) -que significa causa del movimiento- que al igual que enseñar, refiere a un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta.

Los pedagogos suelen expresar: solo cuando se descubren las razones que justifican el esfuerzo para alcanzar un logro o cambiar una situación, el aprendizaje se transforma en una variación positiva de la voluntad.

Al respecto Silvia Formenti² supo expresar, la motivación es algo personal, no podemos motivar al otro, pero lo que si podemos hacer es crear las condiciones para que desarrolle su motivación así como también podemos desmotivar... La creación al igual que la creatividad son estimulantes siendo extraordinario su poder y potencial.

Tampoco resulta menor, ni se pueden desestimar -en este camino que recorre el docente- los avances apuntados por la psicología cognitiva que marca que el alumno en el proceso de aprendizaje debe ser “sujeto cognitivamente activo” a través de recursos atencionales y a partir de la selección de estrategias apropiadas para responder a los desafíos de resolver problemas, entendiéndose por “inteligencia”, a la capacidad de dirigir actividades mentales a través de la conducta.

En idéntica dirección la neurociencia indica que el docente “desde lo cognitivo” debe realizar un trabajo de captación y elaboración de la información desde lo emocional, porque desde allí impulsa y valora la información y desde lo ejecutivo, organiza y dirige la acción con planes y proyectos que se desarrollaran en el aula.

En definitiva, para estas teorías un educador eficaz es aquel que logra desarrollar las principales funciones; ejecutivas, activación, flexibilidad cognitiva, planificación, memoria de trabajo y regulación emocional para lograr un aprendizaje activo, planeado y reflexivo.

Generalmente se trata de docentes que, a través de su entusiasmo, creatividad y valentía, ayudan a interpretar los deseos, necesidades y emociones de los alumnos y se los involucra, como parte del todo dentro de la clase.

En otras palabras, lo que el docente debe educar, son las estructuras mentales cognitivas, afectivas y ejecutivas, para lo cual los entornos enriquecidos producen la formación de mayores conexiones en el cerebro, resultando de virtual importancia para ello, crear un espacio en el aula donde los alumnos puedan crecer y mejorar, desarrollando autonomía, inventiva, imaginación y creatividad.

De allí que resulte necesario fortalecer el plantel de los docentes del derecho en la investigación y en las actividades prácticas, útiles para enseñar a partir de técnicas, preguntas y casos disparadores que activen el proceso de aprendizaje y lo motiven a la captación de realidades, preparándolos para generar entornos de indagación, que vinculen los conceptos en acciones que involucren al alumno en su propio contexto socio cultural.

En esa dirección, la practica ejecutada y desarrollada a través de PREGUNTAS como parte de la didáctica aplicada, se convierte en una herramienta de virtual importancia, ya que no sólo permite la comprensión, interpretación y adecuación de normas, leyes y principios a lo concreto, sino que motiva a los educandos al hacerlos tomar conciencia de las condiciones reales y de los contextos que se ponen en acción cuando la pregunta lleva al campo y debe responderse.

En otro orden y teniendo en cuenta el rol de director que asume el docente en la práctica, y el compromiso de sumar lo emocional a lo intelectual, hace emerger la necesidad de involucrar la “ética” como parte de toda formación y proceso de enseñanza cuya mejor manera de hacerlo es VIVIRLA para testimoniarla con energía, ya que solo se puede enseñar lo que se practica.

Una perspectiva que permite avanzar hacia la transformación del docente y de sus prácticas mediante su propia transformación, situación de hecho que requiere tomar conciencia de los significados ideológicos en la institución educativa y de una acción dirigida a eliminar injusticias e irracionalidades hasta de las propias instituciones.

Hoy los conceptos de pedagogía crítica difundidas por innumerables autores, no implican ni más ni menos que una propuesta de la educación como praxis liberadora, una pedagogía fundada en la ética del docente (educador) y el respeto a la autonomía del estudiante (educado).

Dirección a la que sin duda apuntan las reformulaciones de CONEAU de la Resolución 3401 Anexo I, cuando exigen aumentar las horas de clases prácticas, tendiente a lograr una reflexión crítica y razonada que pone en juego e “involucra a los alumnos y sus capacidades”, a la vez que genera nuevas competencias, al articular los diversos enfoques –sobre temas que los comprenden- desde su propio contexto y ante el conflicto de intereses.

2-FORMENTI Silvia; “Enseñar y aprender” Ed. Lugar, Buenos Aires 2016 pp 75.-

Párrafos que indica la innovación que se está promoviendo, y la exigencia de aprender los modos en que se debe provocar la construcción del conocimiento como parte de un proceso organizado, tendiente a formar a la juventud en “la acción” y obviamente lograr con la práctica, el tan anhelado objetivo de que se produzca lejos del mecanicismo del Siglo pasado.

En esa dirección, parece óptimo y ajustado el cambio producido en el mundo del derecho actual, tendiente a la unidad de sus partes y sus ramas jurídicas, un cambio filosófico que parece venir a corregir la hueca dirección positivista que permitirá formar abogados reflexivos, comprometidos con su sociedad y que aprendan a conducir sus acciones respetando al ser integral (triada bio-antropológica³ y cultural Morin E 2009)

De allí la inminencia de formar docentes idóneos para la investigación cuya formación ético-académica, comprometida, reflexiva y crítica le permita programar clases tendientes a motivar la construcción del conocimiento en medio de las complejas articulaciones entre teorías y prácticas.

1. La pedagogía de los sueños posibles Paulo Freire supo afirmar que la educación es, simultáneamente una teoría del conocimiento puesta en práctica, un acto político y un acto estético. Tres dimensiones que van siempre juntas, son momentos simultáneos de teoría y práctica.

Y ajustando un poco más el tema considera que a los educadores, en cuanto políticos, les cabe percibir cuales son los “posibles” que, realizados hoy harán viables los “posibles” de mañana.

Una afirmación esperanzadora en cuanto considera a los docentes, los protagonistas del hoy, pero los artífices que habrán de provocar los cambios del mañana, a la sazón termina por diseñar una lista de “posibles del hoy⁴” donde enumera varias de las acciones que le parece importantes abordar a la hora de llegar al aula:

a) Superar la comprensión y la práctica del acto de enseñar como un procedimiento de transferencia mecánica y entender el acto de “Enseñar” como parte del quehacer a través del cual el educador invita al educando a apropiarse del contenido, mediante la aprehensión crítica.

b) Respetar la identidad cultural, de clase de los educandos

c) Respetar el saber de las experiencias personales.

d) Vivir experiencias con los alumnos en las que se respeten sin recelos el derecho a opinar, a criticar, a escoger, a juzgar y a optar.

e) Discutir en el aula teniendo en cuenta los problemas locales, regionales, nacionales, como la violencia, la negación de la libertad, el desprecio por la cosa pública etc.

En esa dirección, también hace referencia a la radicalidad como algo más que un sueño, como una manera de experimentarse en el mundo. Afirmando; La radicalidad del educador o educadora se manifiesta en su práctica en el aula a través de la coherencia entre lo que dicen y hacen.

Sin embargo, la mayoría de las veces en América Latina, el educador reproduce conceptos, principios y valores de manera esquizofrénica y desarraigada de sus propias experiencias, trayendo las respuestas al aula, sin que los alumnos le pregunten nada.

Momento en el que se produce la castración y desmotivación, ya que lo que los docentes deben enseñar en realidad es justamente a preguntar, porque el inicio del conocimiento es preguntar y no al revés, si se establecen las respuestas el saber queda limitado, el conocimiento castrado y el deseo cortado.

Saber preguntar y la no castración de la curiosidad⁵.

Como ya se anticipó, las preguntas son las que dan inicio al proceso del conocimiento. Toda práctica educativa que se funda en la estandarización, en lo pre-establecido, en una rutina en la que todas las cosas ya fueron dichas, es burocratizante y por eso mismo antidemocrática.

Situación que genera una suerte de autoritarismo con el cual se reprime la capacidad de pregunta, catapultándola ya que “preguntar en el aula” se la suele considerar como una provocación a la autoridad, cuestión con la que se termina por lograr, un impenetrable silencio impuesto en nombre del orden, sofocando el poder de indagación del individuo⁶.

Desde esa posición la eficiencia del educando radica en que responda cada vez más, con respuestas que le han sido previamente dadas por el profesor. De donde lo único que se puede conseguir es formar abogados decididos a ser parte de una sociedad autoritaria y elitista que constituye la negación de la educación y del proceso educativo, pilar sobre el que se erige el Zoon Politikón ignorante e irreverente.

3-MORIN, Edgar, (1999) “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” Edición UNESCO, París, Francia 1999.

4-FREIRE Paulo “Pedagogía de los sueños posibles” Editorial Siglo XXI. Buenos Aires 2015

5-Refiere a la estandarización del conocimiento, a la entrega mecánica de un saber empaquetado. Una pedagogía de la respuesta es una pedagogía que castra la curiosidad, el deseo de investigar, de averiguar, de iniciar un camino hacia el conocimiento

6-FREIRE Paulo, FAUNDEZ A. “Por una pedagogía de la pregunta” Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2018

El deseo de cambio significa la liberación del conocimiento para lograr su mayor desarrollo y crecimiento, ello solo puede ser favorecido promoviendo y fortaleciendo la innegable relación entre el asombro y la pregunta, el riesgo y la existencia.

Orden dentro del cual la pedagogía de la respuesta es el camino más fácil porque en él, no se arriesga nada, justamente el miedo del intelectual radica en arriesgarse, equivocarse, cuando en realidad, es el hecho de equivocarse lo que permite avanzar en el conocimiento.

Freire afirma que de un modo radical la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo y por eso mismo supone ACCION y TRANSFORMACION.

Lo que en el marco de este orden de ideas permite pensar en la acción basada en la intersubjetividad argumentada que exige algunas rigurosidades en el uso del lenguaje, fundamentado particularmente en el modo de hacer la pregunta y en que preguntar.

El uso o no de una metodología grupal o individual no modifica el trayecto, ya que lo que pone a rodar la investigación en el aula, es la pregunta con la cual se genera y abre el deseo de “recoger datos”, “estudiarlos”, “analizarlos” y “validarlos o desecharlos en el debate y la discusión” de los mismos.

A partir de allí es necesario que los alumnos vayan descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva entre la palabra y la acción, entre palabra-acción-reflexión, aunque en muchas ocasiones la relación entre la pregunta y la acción no sea directa, lo importante es que no se rompa la cadena de preguntas y respuestas.

Ya que existen un sinnúmero de preguntas que tendrán el carácter mediadoras, que – tal como lo afirma Freire- hacen de “puente” entre la primera pregunta y la realidad.

Una cadena de preguntas sobre preguntas que se deben responder y que partieron de una pregunta simple, pero precisa y disparadora.

Por su parte no se puede perder de vista, que en investigación toda la información conseguida, toda la discusión y toda acción dirigida de manera desordenada transforma el trabajo en inútil, ya que solo las preguntas “claves” son las que permiten dar inicio a una tesis o a un trayecto investigativo coherente y definido.

El poder de la discusión e interpretación de la información recolectada por el propio estudiante, ya sea a través de entrevistas, jurisprudencia o estudio de caso, también suele generar y desatar el deseo, porque deja al trasluz la falla, la falta y el error, abriendo una puerta que supera el dogmatismo, las desigualdades y lo ayuda a recuperar la memoria individual y colectiva,

En idéntica dirección, el educando que participa en el proceso de educación permanente, tiene que ser un gran preguntador para ello es necesarios estimular de forma permanente la curiosidad, proyectando en su ser creativo las respuestas posibles y más allá del riesgo de tener que enfrentarse a la racionalidad abstracta que impone el poder y que constituye la negación a una educación liberadora.

Finalmente queda claro que la incorporación del estudio de casos prácticos –entendiéndose por tales- el planteamiento de una situación real de la cual surge o podrían surgir varios problemas jurídicos y varias soluciones, también emerge como una herramienta útil a la cual pueden recurrir los docentes de las ciencias sociales.

Actividades en las que -a partir de los objetivos- sepa preguntar para disparar la curiosidad y generar responsabilidad en el educando en cuanto parte y creador de su propio proceso de aprendizaje.

Finalmente queda claro que la asunción del rol protagónico del docente, es un empoderamiento que permite hacer los sueños posibles, pero sin preparación docente, ética y decisión de correr riesgos que abra los caminos hacia la curiosidad del estudiante, jamás se habrán de producir los cambios tan visceralmente anhelados hacia una sociedad más justa y solid

LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

José Orler,

Introducción

Luego de un largo camino recorrido, nuestras universidades y algo más tarde nuestras Facultades de Derecho, han puesto sobre el tapete la cuestión referida a la producción de conocimiento. Efectivamente, la investigación científica, el desarrollo de estructuras institucionales al efecto y la formación de agentes y equipos de investigación, constituyen tópicos centrales del actual debate académico.

El modo de articular la tradicional y más antigua de las labores académicas cual es la docencia la reproducción y transmisión de conocimientos, y la formación de profesionales idóneos con la novedosa tarea de producción de conocimiento, constituye uno de los dilemas centrales de la Universidad actual.

Definitivamente, cualquier proyecto de Universidad con pretensiones de desarrollar investigación, debe necesariamente asumir esta cuestión que conlleva además, otras aledañas: ¿cómo deben llevarse adelante estos deberes?, ¿en qué condiciones?, ¿con que agentes?, ¿en qué esquemas institucionales?, etc.

Toda declaración acerca de la necesidad de investigar y es necesario advertir que las mismas abundan y constituyen parte central del imaginario que construye la idea vigente de Universidad resulta mero voluntarismo o expresión de deseos si no resuelve previamente cómo habrá de articularse con la función de enseñanza (Orler, 2016).

Tradición profesionalista y ciencia académica

Asumir la enseñanza del Derecho como objeto de estudio supone necesariamente la ubicación de esa práctica académica en los pasados institucionales que la produjeron, intentando exceder fines simplemente eruditos y/o meramente ilustrativos, para asumirlo como compromiso con un proyecto intelectual en el sentido de Hobsbawm (1998) que apunta a comprender cómo el mundo la Facultad diremos nosotros ha llegado a ser lo que actualmente es.

Prego y Vallejos (2010) denominan “ciencia académica” a la producción de conocimiento que comienza a realizarse en las universidades como consecuencia de una revisión de sus objetivos y misiones que inicialmente sólo estaban apuntados a la formación de profesionales.

Se trata del nuevo paradigma que reconoce la producción de conocimiento como uno de los fines y objetivos constitutivos de las instituciones de educación superior y obliga a repensar el propio designio de las mismas, pues debe tenerse presente la circunstancia novedosa que constituyen los discursos científicas acerca de la universidad y la pretensión de revisión de la pregunta por su objeto, misión y funciones, cuya respuesta parece ya no agotarse en la formación de egresados, en la expedición de títulos, y en la habilitación para el ejercicio profesional, tal como lo estableció el proyecto decimonónico.

Efectivamente, este aspecto medular, que comienza a tomar forma con el proyecto de la Reforma Universitaria de 1918 y su propuesta de “universidad multifuncional” capaz de desarrollar enseñanza, investigación y extensión en la impronta del nuevo estilo institucional que ese movimiento supo inventar (Mollis, 1995; Gonzalez, 2007), intenta desarrollarse a lo largo del siglo pasado, para culminar integrándose de modo concreto a la agenda pública de las políticas de Educación Superior en Argentina y Latinoamérica en el presente siglo.

De este modo, la discusión acerca de la necesidad de avanzar en modelos universitarios de producción científica se halla instalada, aunque constituyendo antes un discurso normativista más o menos consensuado, que una experiencia exitosa, de la mano de políticas públicas para la Educación Superior que no asignan los recursos adecuados e imprescindibles para el desarrollo de los estándares científicas pretendidos.

Preferimos hablar, por ello, de una universidad en transición hacia formatos que pretenden superar tradiciones “profesionalistas”, que aún están en proceso de superar la tensión entre el profesionalismo fundante y los nuevos afanes científicos, y que para consolidarse deberá ir resolviendo un sinnúmero de aspectos, particularmente en el campo del Derecho.

Es necesario tener presente que en el contexto de nuestro sistema universitario nacional y de las universidades Latinoamericanas en general, las Facultades de Derecho mantienen esa fuerte impronta profesionalista del campo y de las instituciones universitarias a las que pertenecen. Esta descripción, resulta paradigmática en el caso de nuestra Facultad de

1-Docente e investigador de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP. Doctor en Ciencias Jurídicas y Sociales (Universidad Nacional de La Plata); Maestrando en Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales (Universidad de Bologna); Especialista en Educación con orientación en investigación educativa (Universidad Nacional de Lanús). Secretario Académico de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP. E-mail: joseorler@jursoc.unlp.edu.ar

Ciencias Jurídicas y Sociales, condicionada por su ubicación geográfica y significación política en la Capital de la Provincia de Buenos Aires, centro neurálgico judicial, administrativo y de gobierno y en el trascendente protagonismo y valor simbólico que asumió en los procesos de organización y constitución del Estado Provincial y Nacional y sus burocracias (Orler, 2017). Se trata del proceso de concentración en el estado naciente en el siglo XIX, de diferentes tipos de capital descrito por Bourdieu (1994) en el que "...la concentración de capital jurídico es un aspecto, absolutamente crucial, de un proceso más amplio de concentración del capital simbólico...", en el que los juristas cumplen su labor esencial, en tanto portavoces de la "doxa" y de su universalización.

Sin dudas, nuestra Facultad como la generalidad de las facultades de Derecho Latinoamericanas, participó del proceso de configuración de la Universidad como el foro público-político de la mayor relevancia que hasta hoy constituye, advirtiéndose desde sus procesos fundacionales aproximaciones al denominado "modelo jeffersoniano²" de educación jurídica (Douglas, 2006), por el que se entendía que además de buenos juristas, la facultad debía formar ciudadanos preparados para la vida pública, líderes virtuosos y comprometidos que la nueva nación requería. Asimismo, aportó contenido y acreditaciones a las clases medias emergentes desde principios del siglo pasado, contribuyendo de modo sustancial a la conformación clasista de la sociedad argentina del Siglo XX.

Podemos afirmar que todas las instancias administrativas, judiciales y de gobierno, que fueron desarrollándose a lo largo de la historia de nuestro país hasta nuestros días, y el proceso de nacimiento y conformación de las burocracias estatales hasta el presente, han requerido siempre a la universidad, y particularmente a sus facultades de Derecho, profesionales idóneos y de excelencia (Orler, ob.cit.)

La formación en investigación

En las instituciones de Educación Superior se han intentado dos modelos de formación en competencias de producción de conocimiento: el primero es insertar al alumno en proyectos de investigación en carácter de becarios, aprendices o pasantes. El segundo, más específico, es crear un espacio curricular propio. En la tensión entre ambas alternativas se ubican las experiencias empíricas y los debates teóricos respecto de la cuestión, en la actualidad.

La primera vía de las enunciadas quizás abrevie en aquella iniciática sentencia comtiana que corrió como un legado hasta nuestros días: "...El método no es susceptible de ser estudiado separadamente de las investigaciones en que se lo emplea ..." (Comte, 1926). En nuestro país, particularmente, desde las primeras experiencias llevadas adelante por Gino Germani al crear la carrera de Sociología en la UBA, ese ha sido el "modelo" implementado. La formación de investigadores se hace en la "pedagogía del silencio", como la denomina Bourdieu: "...una parte muy importante del oficio intelectual se adquiere a través de modos totalmente prácticos; el espacio de la pedagogía del silencio, que da un lugar débil a la explicitación, a los temas transmitidos, es sin duda, cada vez más grande en una ciencia en la que los contenidos, los saberes, los modos de pensar y de actuar son menos explícitos, menos codificados..." (Bourdieu y Wacquant, 1992).

Esa tradición se viene intentando en nuestras Facultades de Derecho. Concentra alrededor de un proyecto de investigación determinado a alumnos y docentes, siendo los cursos y seminarios de metodología de carácter complementario. Es el viejo aserto que sostiene que a investigar sólo se aprende investigando y contradice las potencialidades de cursos de metodología o seminarios de investigación que impostan esas actividades.

Sin embargo, las transformaciones que viene evidenciando la Universidad Argentina desde fines del siglo pasado, parecen obligar a una revisión de tal estrategia. Efectivamente, la masividad que ha adquirido la enseñanza universitaria, fundamentalmente a partir de la recuperación de la democracia en el año 1983, pone en evidencia la escasez de grupos de investigación y de presupuesto para dar lugar a esas instancias de formación de investigadores. Los proyectos de investigación, pocos y escasos en recursos y financiamiento, no son suficientes para que los alumnos que nuestras Facultades de Derecho reciben cada año puedan integrarse efectivamente a los equipos de investigación.

La segunda vía, es lo que ha sucedido en algunas carreras y en particular en los estudios de posgrado de derecho. El formato más empleado ha sido el de los seminarios de investigación o de metodología de la investigación.

El sistema tiene un mayor nivel de implementación. Comenzó con la oferta académica de posgrado, de la mano del requerimiento de producción de tesis y tesinas para aprobar Especializaciones, Maestrías y Doctorados, normado por CONEAU.

Pero esta alternativa reconoce una dificultad operativa no menor en la conformación de los cuerpos docentes de las facultades de derecho que requieren también de esa formación y que carecen además de dedicaciones exclusivas a la tarea docente. Tales carencias, tornan al menos muy dificultosa, la enseñanza de contenidos y destrezas que no son propias de sus ejercicios profesionales y a las que tampoco podrían dedicar tiempo para capacitarse por cuanto su ocupación principal no es la docencia sino el ejercicio de otra profesión.

2- A principios de la década de 1780 Thomas Jefferson impulsó una ruptura en relación a la formación de juristas en Estados Unidos de Norteamérica, intentando superar el formato de las tradicionales Escuelas de Derecho con el sistema de "aprendices" organizadas por abogados en ejercicio, heredadas de la época colonial, y propuso la formación de instituciones en las que la enseñanza del derecho ampliaba su perspectiva para formar "un grupo de ciudadanos públicos", "hombres de estado", capaces de gobernar y preservar la república que la revolución había legado.

No obstante ello, actualmente parece ir imponiéndose una tendencia a la creación de estos espacios curriculares en los estudios de grado, en las distintas Facultades y Carreras de las Facultades de Derecho de nuestro país. Los mismos, con diversas características, jerarquías y requerimientos, asumen la tarea de formación en la producción de conocimiento.

Una propuesta: la Zona de Desarrollo Próximo

Las teorías Socio-Históricas de la educación, particularmente la teoría Vygotskiana, trabajan con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (zona blizaishevo razvitiya, en ruso) —acuñado con el objeto de impugnar los test de medición de Coeficiente Intelectual, estáticos e individuales— "...No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz..." (Vygotsky, 1988), de este modo el autor define de este modo fundante la idea de que la Zona posibilita el desempeño antes que la competencia.

El proceso denominado "obuchenie" se da en un marco social, en el que las capacidades subjetivas quedan relegadas en la ponderación: "...la ZDP obliga a pensar más que en una capacidad o característica de un sujeto, en las características de un sistema de interacción socialmente definido..." (Baquero, ...). Bien apuntan Neumann, Griffin y Cole (1991) que "El concepto de ZDP se desarrolló en el seno de una teoría que da por supuesto que las funciones psicológicas más elevadas, característicamente humanas, tienen orígenes socioculturales...". En palabras del propio Vygotsky, se trata de actividades desarrolladas "en colectividad" (op.cit.).

Lo social aparece entonces cumpliendo un rol determinante en la constitución de la Zona, en dos sentidos: por un lado, como origen, en la interacción de los individuos; por otro, en su utilización como sistema simbólico culturalmente organizado, particularmente el lenguaje (Carden, 1991).

Anuncia Vygotsky (op.cit.): "Para poder elaborar las dimensiones del aprendizaje escolar, describiremos a continuación un nuevo concepto excepcionalmente importante, sin el cual no puede resolverse el problema: la Zona de Desarrollo Próximo...". La misma implica, que lo que hoy se realiza con la asistencia o auxilio de una persona más experta, en el futuro podrá realizarse sin tal asistencia, siendo la autonomía resultante el producto del mencionado auxilio.

Explica que mientras que el nivel de desarrollo real define funciones ya maduras, es decir productos finales del desarrollo, la ZDP define funciones en proceso, aun no maduras, embrionarias. El primero caracteriza el desarrollo retrospectivamente, mientras que la Zona lo hace prospectivamente.

Como parte de su preocupación por establecer la relación entre aprendizaje y desarrollo postula la unidad de dicha relación, negando su identidad. Los términos no son equivalentes, el segundo va "a remolque" del primero.

"Nosotros postulamos que lo que crea la Zona de Desarrollo Próximo es un rasgo esencial del aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño esta en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante..." (Vygotsky, op.cit.).

Es en la Zona donde el individuo podrá realizar, en el contexto social y con el sostén adecuado, actividades que le resultaban imposibles en soledad.

Sólo el "buen aprendizaje" —dice— es el que precede al desarrollo. Demostración, preguntas de ayuda e Introducción de elementos iniciales para la solución de la tarea, constituyen algunas pocas prescripciones generales efectuadas por el autor en relación al mismo y a la ZDP en contextos de enseñanza.

Finalmente, es allí, en la Zona, donde se producen las transacciones sociales fundamentales para el aprendizaje. El modo en que los sujetos interactúan determina las habilidades intelectuales que pueden adquirir. En consecuencia, un papel esencial de toda práctica educativa debe ser el de crear Zonas de Desarrollo Próximo para que los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje adquieran las capacidades de las actividades intelectuales.

A modo de conclusión.

Baquero y Limón Luque (2001) reflexionan acerca de la suma de problemas que se condensan al considerar la relación referida, en cuanto a los alcances de los procesos de aprendizaje en contextos de enseñanza, cuando de formarse en investigación se trata.

Adquirir el tipo de conocimiento epistemológico y metodológico requeridos para hacer investigación constituye "...una actividad cultural que genera no solo nuevas representaciones, sino también nuevas formas de representar y concebir el mundo..." dice Pozo (2009), advirtiendo acerca del reto significativo de tal tarea de "alfabetización científica".

Nuestra hipótesis a modo de conclusión de las presentes parrafadas, es que la adquisición de habilidades para la producción de conocimiento validado científicamente en el campo del Derecho puede optimizarse mediante la constitución de Zonas de Desarrollo Próximo.

Entendemos —de manera inicial y renunciando explícitamente a toda enunciación de recomendaciones prescriptivas— que la construcción de unas prácticas educativas en que la experiencia áulica se constituya en instancia de aprendizaje, requiere:

1. De ese entorno social de colaboración e intercambio;
2. De ese desempeño previo a la adquisición de las competencias;
3. De la mediación del sistema simbólico y el particular "lenguaje" de validación científica;

Ello, con el objetivo de recorrer los diversos paradigmas epistemológicos y metodológicos que constituyen nuestra disciplina, tomando posición crítica al respecto, y formular proyectos de investigación, desarrollando las habilidades básicas en el manejo de técnicas aplicables. Las actuales corrientes de pensamiento, que conciben las Prácticas Educativas como instancias de interacción entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y los de producción de conocimiento, guían la propuesta.

Se trata de los enfoques socioculturales al estilo de Brown, Collins y Duguid (1989), como también de la cognición situada, según lo propone Díaz Barriga (2006; 2008). Cesar Coll y Emilio Sánchez (2008) así lo expresan, advirtiendo acerca de "...la crisis del modelo que establece una relación epistemológica unidireccional entre investigación y profesión, en el sentido de asumir que la práctica profesional debe ser organizada desde los conocimientos generados por la investigación mediante un proceso de extrapolación o transferencia simple del conocimiento..." y apuntando que "...cada vez son más los investigadores y profesionales de la educación que sostienen que no hay una relación unidireccional entre uno y otro universo, sino más bien bidireccional y de interdependencia...".

Generar una Zona de Desarrollo Próximo constituye el desafío a asumir, como sugiere Hatano (1993): a modo de extensión radical de las posiciones de tipo Vygotskiano, contemplando que: "...el docente no es el único validador del conocimiento a producir; los procesos de construcción no se restringen a ciertas construcciones predeterminadas; el alumno participa de manera activa y espontánea en los procesos de construcción de conocimiento; resultan igualmente indispensables tanto la interacción de pares, la iniciativa de los alumnos y la guía de los docentes...".-

Bibliografía

- Agulla J. y Kunz A., "El profesor de derecho. Entre la vocación y la profesión", Bs.As., Cristal, 1990.
- Baquero Ricardo, "Vygotsky y el aprendizaje escolar", Edit. AIQUE, Bs.As.,
- Baquero Ricardo y Limón Luque Margarita, "Introducción a la psicología del aprendizaje escolar", Edit. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, 2001.
- Bourdieu Pierre, 1973, "Le marché des biens symboliques". en *Année Sociologique*.
- 1988, "Cosas dichas", Gedisa, Trad. Margarita Mizraji, Barcelona.
- 1994, "Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción", Anagrama, Trad. Thomas Kauf, Barcelona.
- 2000, "Elementos para una sociología del campo jurídico", en "La fuerza del Derecho. Elementos para una sociología del campo jurídico" de Bourdieu y Teubner, Siglo del Hombre Editores, Bogotá.
- 2002 a, "Campo de poder, campo intelectual", Edit. Montessor, Buenos Aires.
- 2003 b, "Los usos sociales de la ciencia", Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- 2008, "Homo Academicus", Siglo XXI Editores, Trad. Ariel Dilon, Buenos Aires.
- Carretero Mario, "Constructivismo y Educación", Buenos Aires, AIQUE, 1993.
- Coll Cesar y Sánchez Emilio, "El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación", en *Revista de Educación* Nro. 346, Mayo-Agosto 2008.
- Comte, Augusto, "Cours de philosophie positive", Paris, Garnier, 1926.
- Clark Burton, 1983, "El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica", Editorial Nueva Imagen, Mexico DF.
- 1991, "The organizational Saga in higher education", en Marvin Peterson ed. *Organization and Governance in Higher Education*, EUA, ASHE Reader Series.
- 1997 "Las Universidades modernas, espacios de investigación y docencia", Porrúa, Coordinación de Humanidades, UNAM, México.
- Coll Cesar y Sánchez Emilio, "El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación", en *Revista de Educación* Nro. 346, Mayo-Agosto 2008.
- De Sousa Santos Boaventura, "La universidad en el siglo XXI", Bs.As., Miño y Davila, 2005.
- Díaz Barriga Ángel, "Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida", México, Edit. McGraw Hill, 2006; "Ciclo de Conferencias", Argentina, Edit. FEDUN, 2008.
- Douglas Davison, 2006, "La visión jeffersoniana de la educación jurídica" en *Academia Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 2, Nro. 4, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA, Buenos Aires.
- Foucault Michael, 2003, "Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas", Siglo XXI Editores, Seg. Edición, Trad. Elsa Cecilia Frost, Buenos Aires.
- 1976 "Defender la sociedad. Curso en el Collage de France", trad. Pons Horacio, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2001.

Kennedy Duncan, 2012, "La enseñanza del derecho, como forma de acción política", Trad. Teresa Beatriz Arijón, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Limón Margarita y Carretero Mario, "Las ideas previas de los alumnos. Qué aporta este enfoque a la enseñanza de las ciencias?", en "Construir y Enseñar ciencias experimentales", Bs.As., AIQUE, 1997.

Mari Enrique, 2002, "La teoría de las ficciones", EUDEBA, Buenos Aires.

Mari, Carcova, Ruiz y otros, 1991, "Materiales para una Teoría Crítica del Derecho", Abeledo Perrot.

Moll Luis C., "Vigotsky y la Educación", Edit. AIQUE, Bs.As. 1990.

Neumann, Griffin y Cole, "La zona de constitución del conocimiento", Edit. Morata, Madrid, 1991.

Orler José, "Docencia-Investigación: ¿una relación antagónica, inexistente o necesaria?", en Academia Revista sobre Enseñanza del Derecho, Facultad de Derecho UBA, Año 9, Nro. 18, 2012.

"Investigación y proceso de enseñanza-aprendizaje en el campo del Derecho. Aportes para un diagnóstico y reflexión sobre sus perspectivas" en Aportes a la Reforma del Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, Página Web de la FCJS UNLP, 2012.

"Aportes a la reflexión sobre la producción de conocimiento en el campo del Derecho. Argentina y el caso de la Universidad Nacional de La Plata", en Revista Verba Iuris, Nro. 29, Bogotá, 2013.

"La articulación docencia-investigación en el campo del Derecho. Un estudio en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP y en la Facultad de Derecho UBA", Tesis Doctoral, CEDICI, abril 2016.

"Trayectorias académicas múltiples en el campo del Derecho: calidad e inclusión como objetivo", en Inclusión, trayectorias estudiantiles y políticas académicas universitarias, Tauber et al, EDULP, 2017.

Orler José y Varela Sebastian "Metodología de la Investigación Científica en el Campo del Derecho", Editorial de la UNLP, La Plata, Junio 2008.

Orler J. y Dabove I., 2013, "La promoción de la investigación científica en las Facultades de Derecho: un abordaje crítico del modelo académico argentino", en RAES Revista Argentina de Educación Superior, Nro. 7, pag. 8-26, Buenos Aires.

Pozo Juan Ignacio, "La adquisición de conocimiento científico como un proceso de cambio representacional", Universidad Autónoma de Madrid, Investigacoes em Ensino de Ciencias, ISSN 1518-8795, 2009.

Vigotsky L.S., "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores", 1988,

SEMINARIOS DE GRADO. REQUISITOS Y CARACTERISTICAS. TRABAJO FINAL DE INVESTIGACION.

Claudia Martín¹, Agustín Montaña²

Seminarios. Requisitos y características.

El Seminario es un requisito para la obtención del título de abogado, destinado a estimular la investigación, el pensamiento crítico, la creatividad y el rigor metodológico. Es obligatorio para los alumnos, constituyendo una materia más de la curricula.

La Dirección de Seminarios dependiente de la Secretaría de Investigación, es la que centraliza todo lo referente a los mismos.

La inscripción se realiza por el sistema informático, debiendo consignar el alumno dos opciones alternativas al primer seminario elegido. Los períodos de inscripción siempre son a los pocos días de la inscripción a las materias de grado, en los meses de marzo y agosto, según sea para el primer o segundo cuatrimestre.

Siempre se publica en el portal de la página de la facultad las fechas de inscripción de los seminarios y desde allí, se lo direcciona al alumno para que realice su inscripción.

Para poder inscribirse a los seminarios de grado es necesario:

- a) Tener aprobado el 50% de las materias de la carrera (no se computan las Adaptaciones en Procedimiento Civil y Penal)
- b) Haber aprobado la asignatura sobre la cual se realizará el seminario de investigación aplicada.
- c) Cumplir con los requisitos específicos de cada modalidad de seminario, si los hubiere.

Los seminarios ofrecidos serán publicitados como mínimo con una semana de anticipación a la inscripción, por medio de la página web de la Facultad para que el alumno pueda elegir entre la oferta existente, de acuerdo a su interés temático, materias aprobadas y horarios disponibles.

Existen distintos tipos de seminarios: Seminarios cursados, Seminarios por pasantía, Seminarios libres.

-En los seminarios cursados debe existir una Integración interdisciplinaria de sus docentes, ya sea con profesores de diversas materias o con profesores de otras carreras, la temática elegida no debe ser abordada íntegramente en el grado académico, e innovación en la metodología de abordaje de la misma. Los alumnos deberán asistir al 80% de las clases a dictarse. habrá veinticinco (25) vacantes destinadas a alumnos y cinco (5) destinadas a graduados.

-Los seminarios por pasantías tendrán como finalidad incorporar al alumno en proyectos de investigación de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, o proyectos de la UNLP u otros organismos con los que la Facultad haya celebrado convenios al efecto. En el Director o Subdirector del proyecto recae la responsabilidad del seguimiento y evaluación del alumno.

-Los seminarios libres consistirán en la producción de un trabajo final que instrumente los resultados de la investigación realizada por el alumno con el asesoramiento y dirección de docente a cargo.

Los seminarios cursados y los libres tendrán una duración máxima de un cuatrimestre. Los seminarios por pasantía durarán un semestre como máximo. Todo seminario tendrá como mínimo una duración de 30 horas cátedra.

Para aprobar el seminario se deberá realizar un trabajo final de investigación referido a uno de los temas del programa en el caso de los cursados, o bien el tema consensuado con el profesor en el caso de los libres, para cuya presentación tendrá un plazo máximo de treinta (30) días contados a partir de la finalización del cuatrimestre. Este plazo podrá extenderse excepcionalmente con un pedido de prórroga realizado por el alumno en la Dirección de Seminarios, la cual deberá estar avalada por el Director del Seminario respectivo.

Las pautas para el trabajo final de investigación también están consignadas en la web, como por ejemplo las cuestiones formales y las de contenido del trabajo, a modo de ejemplo se consigna que debe contener palabras claves, introducción, hipótesis, citas, notas al pie, conclusión, bibliografía.

El trabajo se presenta al director del seminario, que luego de corregirlo, pasa la nota a la Dirección de Seminarios y por último se asienta en alumnos.

Existen dos excepciones a la presentación del trabajo final, y es en los casos de graduados, y alumnos que ya hayan realizado y aprobado un seminario de la carrera, siendo el presente su segundo seminario, la presentación del Trabajo Final de Investigación será optativa, extendiéndose desde la Dirección de Seminarios y a pedido del interesado, una certificación y/o constancia que acredite el carácter de "ASISTIDO" o "APROBADO" en tal caso y según corresponda.

1- Directora de Seminarios dependiente de la Secretaria de Investigación de la Facultad de Ciencias Jurídicas y sociales (UNLP). JTP por concurso y Adjunta interina a cargo de la comisión 39 de la Cátedra II de Introducción a la Sociología (FCJyS – UNLP) mail: claudiapmartin@hotmail.com

2- Adscripto a la Cátedra II de la asignatura Introducción a la Sociología (Resolución H.C.D 344/14) (FCJyS – UNLP). Docente en calidad de adjunto invitado en la asignatura "Introducción al estudio de las Ciencias Sociales" mail: agustinm_unlp@hotmail.com

Trabajo final de investigación.

¿En qué consiste el trabajo de Investigación?

El trabajo de investigación es un tipo de texto académico elaborado dentro de un área de competencia científica que nace a partir de un tema de interés por parte del estudiante (que asumirá a su vez, el rol de “investigador”). El objetivo último de este documento es generar nuevos conocimientos científicos.

Se espera de un trabajo de investigación que sea original, es decir, que sea de producción propia del estudiante, a partir de las técnicas que haya utilizado para la recopilación de datos y la manera en que éstos fueron dispuestos y plasmados en el trabajo final. Para ello, el alumno deberá indagar respecto del tema elegido, cuáles son las opiniones y construcciones teóricas realizadas por los autores versados en la materia como así también realizar encuestas, entrevistas, entre otras. Así, podrá efectuar una reorganización y relectura de estudios precedentes sobre el tema de su interés, y de esta manera, sistematizarlo a través de una construcción teórico – académica que permita observar que aquél ha logrado valerse del método de investigación científica para producirlo, generando un texto académico propio de un estudiante universitario.

A su vez, se pretende que el estudiante aporte un conocimiento nuevo. Es decir, se lo alienta a que, entre todas las opiniones de los estudiosos sobre el tema, encuentre una perspectiva distinta o un “vacío” en el cual pueda realizar un trabajo de investigación que intente dar respuesta a alguno de los temas que aún no han sido tratados, o en su defecto, que su tratamiento no ha sido demasiado profundo.

Es fundamental que el estudiante logre efectuar un análisis crítico de la literatura revisada, y no solo una mera compilación de estudios anteriores. Este tipo de análisis busca que el alumno sea capaz de exponer, de manera clara e interrelacionada, los distintos puntos de vista sobre el tema estudiado.

El interés del estudiante.

La diversidad de temáticas propuestas por la Dirección de Seminarios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales procura que el estudiante elija una orientación que despierte en él, algún tipo de interés por conocer. Humberto Eco al hablar de las pautas para la elección del tema a investigar en una tesis de doctorado, propone cuatro reglas que pueden ser analógicamente aplicables al trabajo de investigación. Estas son:

“1) Que el tema corresponda a los intereses del doctorando (que esté relacionado con el tipo de exámenes rendidos, sus lecturas, su mundo político, cultural o religioso);

2) Que las fuentes a que se recurra sean asequibles, es decir, al alcance físico del doctorando;

3) Que las fuentes a que se recurra sean manejables, es decir, al alcance cultural del doctorando;

4) Que el cuadro metodológico de la investigación esté al alcance de la experiencia del doctorando.”

De esta manera, el trabajo de investigación debe ser de interés del estudiante, pero a su vez, que las fuentes que utilice sean de fácil acceso, propias del estadio académico del alumno y que la metodología utilizada sea en base a las herramientas vistas en las distintas materias que tratan sobre metodología de investigación.

Método y Metodología

El método implica la estrategia que se sigue o utiliza para abordar diferentes situaciones que resultan ser de interés para el estudiante que se encuentra realizando el trabajo de investigación. Por otro lado, la metodología refiere a la reflexión sobre el método empleado en el fenómeno estudiado.

Mario Gerlero nos dice que la metodología “Implica el examen que se realiza para poder explicitar los procedimientos que fueron o serán usados para analizar determinada situación socio – jurídicas” (Gerlero, 2016), cuestión que es vital para abordar las distintas problematizaciones que el seminarista considere como tales, para de esa manera elegir de qué forma trabajar, que actividades realizar conforme el problema que pretendemos explicar, como así también establecer los antecedentes de la cuestión.

Observación y Experimentación

En la búsqueda de leyes generales que permitan dar explicación al comportamiento humano, la observación se presenta como una técnica de la cual puede valerse el alumno para iniciar su trabajo de investigación, que le posibilite advertir la existencia de características comunes en la conducta de las personas, porque más allá de la individualidad, existen regularidades que permiten acercarnos al aspecto “legal” del conocimiento científico.

Por otro lado, la experimentación implica adentrarse en el fenómeno estudiado, comprobar el alcance y consecuentemente con ello, las regularidades que existen dentro de él.

Teoría e Investigación

En este sentido encontramos que, teoría (modelos teóricos) e investigación empírica, son dos aspectos complementarios que forman parte de la producción de conocimiento científico, guiándose la segunda a partir de los aportes de la primera, y que a su vez permite reformularla, aportando una nueva visión al fenómeno en estudio.

Técnicas de investigación.

A diferencia de la metodología, las técnicas son “los instrumentos o herramientas que se utilizan para los fines cognoscitivos con procedimientos específicos empleados en un momento de la investigación” (Gerlero, 2016). Dicho en otras palabras, son las herramientas de las cuales dispondrá el estudiante en su rol de “investigador” para abordar el problema estudiado.

Etapas del trabajo de Investigación

Las etapas del proyecto de investigación varían según el autor que las enuncie. Tomando a Fucito, estas etapas son:

1) Formulación del Problema

En esta primera instancia, el estudiante en su rol de investigador deberá exponer de manera preliminar el tema que investigará, como así también la descripción de los propósitos del trabajo. Para definir el problema de su interés, el estudiante deberá entrar en contacto con él.

Para la formulación del mismo, debemos tener en cuenta tres cuestiones:

a-El campo de investigación, este se observa como el lugar en concreto en que se llevará a cabo la investigación, la época que abarcará, como así también las limitaciones que tendrá el trabajo en cuanto a que personas serán incluidas.

b-El modelo teórico, es aquel elegido de acuerdo con el estado de evolución de la ciencia, encontrando entre los más discutidos en las ciencias sociales, el funcional y el conflictivo. Debemos tener en cuenta que este modelo se integra por definiciones, conceptos, clasificaciones, explicaciones de tipo general y que ayudaran al investigador a encaminar su trabajo. Por último, es importante destacar que el marco teórico puede ser tanto dentro del ámbito socio-jurídico como también desarrollarse desde una perspectiva interdisciplinaria.

c-La hipótesis, entendida como la “afirmación de la existencia de una posible relación entre los elementos del sistema en estudio, formulada de modo tal que pueda ser corroborada mediante la investigación científica” (Fucito, 1999). Generalmente, para llegar a la formulación de una hipótesis, es necesario un trabajo exploratorio previo, e investigaciones preliminares que den cuenta de la posibilidad de confrontar la hipótesis con la realidad.

2) Diseño del Procedimiento

En esta etapa, y luego de haber definido y delimitado el problema a investigar, es necesario elaborar un proyecto o plan de trabajo que permitirá avizorar de qué manera se recolectarán los datos para emprender el trabajo de campo. Este diseño será de carácter “provisional” ya que, al entrar en contacto con el fenómeno bajo estudio, es posible que debamos replantearnos otras estrategias o utilizar otras herramientas para seguir estableciendo la estructura del proyecto. De allí que podemos decir que esta etapa es de tipo “flexible”. A su vez, los instrumentos de los que el estudiante se valdrá deberán ser fiables y válidos.

Las técnicas a utilizar dependerán del diseño del procedimiento elegido, y estas pueden ser de tres tipos:

a-Cuantitativas, se explica a través de la recopilación de datos numéricos, y a decir de Durkheim, se orienta por la búsqueda de las causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de las personas. Estas técnicas buscan producir información respecto de universos extensos, y de manera superficial. Algunas técnicas comprendidas en este paradigma son: censos, estudios demográficos, y cuestionarios (entre otras).

b-Cualitativas, la producción de la información esta dirigida a comprender los fenómenos sociales, desde la perspectiva del actor. Producen información alfabética y toman la forma de “descripción densa”. Se suelen tomar pocos casos, pero la profundidad es mayor. Dentro de estas técnicas encontramos la observación participante (como el clásico “argonautas del pacífico occidental” de Malinowski), las historias de vida, el análisis de documentos de distinta índole (cartas, diarios).

c-Cualicuantitativas, combinan las posibilidades anteriores.

3) Recolección de datos

En esta instancia, se ponen en práctica los instrumentos elegidos en la etapa anterior, para recoger el material considerado necesario para cada investigación.

Aquí el sentido de “objetividad” del investigador es fundamental debiendo atenernos a la dimensión empírica y manteniendo una actitud de neutralidad valorativa, actitud que nos permitirá mantener la calidad de los datos recolectados.

Las fuentes de datos más usuales son:

a-Estadísticas oficiales. Es una técnica de tipo cuantitativa y es de aplicación a sistemas sociales amplios. Un ejemplo es la utilización de informes estadísticos elaborados tanto por organismos oficiales (INDEC) como las realizadas por instituciones privadas (UCA), o internacionales (UNICEF).

b-Fuente Documental. Aquellos escritos, gráficos, grabados, filmaciones, fotografías, ponen a la lectura como eje central para la reelección de información. Los documentos pueden ser tanto públicos (fallos, artículos de prensa), como privados (cartas, diarios íntimos). Aquí el rol del investigador requiere que estos documentos sean transformados a través de un análisis cualitativo para su exposición y explicitación.

c-Historias de Vida. Nos permite conocer experiencias de personas en particular, limitándose a esta o a un grupo de personas que son consideradas cruciales para la investigación. Es menester en esta técnica, “captar la totalidad de la experiencia biográfica, desde su yo íntimo hasta las relaciones sociales significativas del entrevistado” (Gerlero, 2016)

d-Observación. Implica la participación del investigador, tomando contacto empírico con el fenómeno en estudio, observando de forma directa y que no debe alterar el contexto en el cual se participa. Fucito nos explica que la observación

puede ser independiente (el investigador permanece fuera del sistema estudiado), participante (el investigador participa como un miembro más del grupo), manifiesta (es identificado en su calidad de investigador por los sujetos que forman parte del campo de estudio) o encubierta (los sujetos que forman parte del fenómeno estudiado no conocen la calidad de quien investiga).

e-Encuestas. Esta técnica implica realizar una serie de preguntas sobre una muestra representativa dentro de una población más amplia, siguiendo un procedimiento planificado con anterioridad. Suelen ser voluntarias y anónimas, y deben practicarse en condiciones especiales de distancia entre entrevistador y entrevistado, garantizando que no existirá ninguna consecuencia por lo que informa y que los elegidos para responderla deberán serlo a través de criterios azarosos.

f-Cuestionarios. Pueden sustituir a la entrevista, y se diferencia de esta por el tipo y cantidad de respuestas que se obtienen. Las preguntas incluidas en las entrevistas y en los cuestionarios pueden diferir en el grado en que se estructuran, pudiendo ser cerradas cuando las respuestas del sujeto quedan limitadas por alternativas ya fijadas (sí o no) o abiertas, cuando se permite una respuesta libre por parte del sujeto (adecuado para un estudio cualitativo)

g-Entrevista. Implica el encuentro personal donde, en el marco de una conversación, se recolecta información. Estas pueden ser del tipo “semi estructuradas”, comprendiendo un proceso en el cual el entrevistador crea una situación concreta que, si bien aparenta ser neutral, implica una situación única en la cual se intenta promover la fluidez, buscando obtener la mayor información posible del fenómeno a estudiar.

h-Grupos focales. Son entrevistas grupales que se caracterizan por la presencia simultánea de varios entrevistados que se relacionan entre ellos, a partir de la conversación. Es decir, se organiza un grupo de personas (seleccionadas de acuerdo con los objetivos de la investigación y que comparten ciertas características, como edad o nivel socioeconómico) que se relacionen con el tema de investigación para discutir un aspecto determinado de la problemática que se aborda.

4) Análisis de los datos

En esta etapa se toma la totalidad de los datos recopilados, y se analizan según el diseño y tipo de fuente utilizada en la instancia anterior.

De esta manera, si se han obtenido datos conforme la aplicación de criterios cuantitativos, se procederá a la codificación de los datos, reduciendo la información a una manera tipificada, tabulándose según uno o más códigos, para que de esta manera puedan ser presentados de modos sistemático ya sea en cuadros, tablas y graficas.

Por el contrario, si el diseño utilizado es de tipo cualitativo se realizará un análisis e interpretación de los discursos recopilados, teniendo en cuenta el marco cultural en el que fueron obtenidas.

5) Informe de los resultados

Esta última instancia nos conduce al informe final, que se presenta a través de un documento de extensión y en el cual se incorpora una explicación sobre cada una de las etapas llevadas a cabo, desde la formulación del problema e hipótesis, como se ha recogido la información, de que manera se han analizado los datos, como así también la confección de cuadros, diagramas y gráficos que faciliten el entendimiento de las conclusiones a las que se arribó.

La investigación en las Ciencias Jurídicas. Perspectiva metodológica.

En el campo disciplinar de la ciencia jurídica, los métodos cuantitativos y cualitativos son de gran utilidad para el trabajo de investigación. En el caso de la perspectiva cuantitativa serán utilizadas predominantemente en un enfoque dogmático del derecho, en el cual los doctrinarios e investigadores se ocupan del análisis e interpretación de las normas pertenecientes a un ordenamiento jurídico nacional, o realizando un análisis de derecho comparado frente a otros sistemas jurídicos, atendiendo a las consecuencias ideales que son imputadas en caso de que ciertas conductas ocurran.

Por otro lado, la perspectiva o enfoque cualitativo de una investigación científica en el campo de las ciencias jurídicas privilegiará el contexto y el funcionamiento de las normas e instituciones jurídicas, pudiendo investigarse empíricamente las conductas que tienen como referencia el derecho, sin suponer que necesariamente orienta tales conductas en el sentido previsto por las normas, propio de las investigaciones socio – jurídicas.

BIBLIOGRAFIA

Eco, Umberto (1977) Como se hace una tesis: Técnicas y Procedimientos de Estudio, Investigación y Escritura (6ª ED.) Gedisa, España.

Fucito, Felipe (1995): Sociología General, Universidad, Buenos Aires.

Gerlero, Mario (2016): Lecciones de Sociología Jurídica, Ediciones Jurídicas, Buenos Aires.

Ramirez, Lautaro (2018): Introducción al estudio de las Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.

EL ABORDAJE DE CONCEPTOS JURÍDICOS COMPLEJOS A TRAVÉS DE SEMINARIOS DE INVESTIGACIÓN: EL CASO DE LA DIGNIDAD DESDE EL DERECHO INFORMÁTICO

José M. Lezcano¹, Ernesto Liceda²

Resumen:

En esta ponencia nos proponemos presentar el modo en que es directa o indirectamente abordado uno de los aspectos de la dignidad de la persona desde el espacio curricular de los seminarios de grado. Partimos de la premisa de considerarla como un concepto jurídico complejo y en particular, cuando el derecho es atravesado por los efectos que producen las nuevas tecnologías en la interacción social y su repercusión en la intimidad/privacidad como una de las expresiones de la dignidad humana.

Así se expondrán algunas líneas fundamentales de atención y trabajo que se lleva adelante en el Grupo de Estudios de la Complejidad en la Sociedad de la Información (GECSEI), las cuales se van consolidando en diversos proyectos de investigación y extensión, producciones y ámbitos de intercambio y reflexión. Indicado esto, podremos señalar algunos marcos teóricos de interés, que nos permitirán aportar ciertos enfoques con una perspectiva socio-jurídica de la dignidad, para derivar en la última parte de la ponencia, en la que, quizás a modo de resultados desde el campo, podemos recuperar de los trabajos de seminarios presentados para acreditar en la carrera de abogacía.

Introducción: la ciencia en la universidad entre certezas e incertidumbres

El considerar a las ciencias desde un carácter dinámico, puede ser hecho a partir del fenómeno que genera el proceso de transmisión de conocimientos. En este proceso, las certezas y afirmaciones, los estados de la cuestión y valores que presentamos desde nuestra función de docentes, tanto en el aula como en la investigación, se enfrentan cada vez más a cuestionamientos, observaciones, críticas y reflexiones que le da vida y reafirma el rol y valor de la universidad pública.

Las rupturas que en 1918 provocaron los estudiantes de la Reforma Universitaria pusieron claro sentido -entre otras cosas- al tipo de relación entre Ciencia y Universidad. En este sentido, puede leerse en el Manifiesto Liminar como se debían interpretar y enseñar la ciencia según los ideales reformistas:

“Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la Ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la Ciencia.” (Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria, 1918)

Se puede considerar, como lo expresa Davini, que la enseñanza debe ser capaz de brindar oportunidades de desarrollar modos de pensar sistemáticos y de manejar la información y los conocimientos de manera eficaz y orgánica. Con ello, los estudiantes -continúa diciendo- podrán asimilar el conocimiento y desarrollar destrezas para el manejo de las informaciones, necesarias más allá de un aula, para la actuación en la sociedad y para el aprendizaje permanente (Davini 2008:87).

La experiencia universitaria, fundamentalmente en el marco de una universidad pública, laica y gratuita, debe lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga un carácter y contenido ético, cultural, social y científico, que sea activo, comprometido, general y sistemático en el sentido interdisciplinario, logrando que sea capaz de anticipar las transformaciones y nuevas tendencias, generando cambios con sentido creativo e innovador y que propicie el aprendizaje permanente (Estatuto de la UNLP, 2008).

El conocimiento académico, con una firme base científica, desde la modernidad ha sido un espacio en el que históricamente sirve de referencia certera de verdades objetivas y “consolidadas” por la comunidad intelectual. Sin embargo, con gran agudeza intelectual -refiriéndose a la sociología, pero válido para nuestro campo- Niklas Luhmann afirma que en el ocaso del siglo XX “la sociología se encuentre frente a nuevas y diferentes tareas. La sociedad que observamos hoy ya no es la de Marx, la de Weber, la de Durkheim. Y con mayor razón tampoco es la de la razón ilustrada o de la revolución francesa. El pasado ha perdido, más que cualquier otro período precedente, su fuerza vinculante, y esto también es válido en lo que se refiere a los

1- Docente de Introducción a la Sociología, Teoría del Conflicto y Sociología Jurídica. Prosecretario de Implementación y Reforma del Plan de Estudios 2014-2018. Docente Investigador Cat. IV. Integrante del GECSEI y Docente de Seminarios de Grado. Sec. del Instituto de Medios Alternativos de Resolución de Conflictos. Docente de Posgrado en Mediación. E-mail: josemlezcano@gmail.com

2-Docente e Investigador de Seminarios de grado “Derecho Informático” y “Delitos Informáticos”. E-mail:

critérios de valor que fueran el fundamento de la búsqueda de la racionalidad. Y quizás debido precisamente a estos motivos, saber qué futuro se puede esperar se ha vuelto más incierto que en cualquier período anterior. En esta situación, casi nada puede cambiarse con los instrumentos específicos de la ciencia: la explicación y el pronóstico. Para que esto sea posible se necesitaría describir apropiadamente lo que tenemos frente a nosotros. Ni el desarrollo económico, ni el orden regulador, ni la educación escolar a largo plazo, ni la investigación científica que desarrolla una capacidad de descomposición cada vez más elevada, ni las tecnologías, ni las técnicas terapéuticas de los tipos más variados pueden sin más ser ignoradas, una vez que se constata la cantidad de problemas que generan. Al mismo tiempo, la confianza en las soluciones que éstas ofrecen disminuye. Los planificadores lamentan la complejidad de las situaciones y la improbabilidad de las reglamentaciones a las que hemos llegado³.

El contexto social de la enseñanza

La estructura social en la que enseñamos adquiere diferentes nominaciones que superan la concepción de “Sociedad Moderna” o “Sociedad Industrial” y la opinada categoría superadora “Sociedad Pos-moderna”. Frente a esto la notable literatura de fines de siglo XX y de comienzos del actual lleva a pensar en nuevas denominaciones, “de riesgo” o de “la incertidumbre”, dos categorías válidas pero que pueden ser referenciadas en otra que facilite contextualizar el análisis del campo jurídico frente a interacciones mediadas por Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC): la denominada “Sociedad de la Información”. La relevancia y complejidad de las formas de comunicación y de acceso a la información que han llevado a esta denominación, grafican su impacto en distintas dimensiones de lo social y cultural, incluida y especialmente la cuestión de la intimidad y privacidad de las personas. Esto se debe a que la creación, distribución y manipulación de la información que proveen las TIC, impactan en prácticas sociales, culturales, políticas incluyendo, en consecuencia, el campo jurídico. Por su parte, autores como Mattelart⁴ (2001), desde una perspectiva crítica, plantean que la sociedad global de la información se ha convertido en un reto geopolítico y el discurso que la envuelve es una doctrina más política que teórica, sobre las nuevas formas de hegemonía ya que la ideología de origen de la sociedad de la información impulsada desde países capitalistas centrales, no es otra que la del mercado, así como un refinamiento de las estrategias de control y vigilancia hoy identificadas con el pos-colonialismo.

En el ámbito del derecho y las ciencias jurídicas, existe una clara diferencia entre el derecho de los libros (producto de una ficción, de un montaje) y el derecho en acción (identificada con la red de subjetividades, distintas comunidades y diferentes colectivos). Frente a lo expuesto, existe una discrepancia entre la escala de los intereses en la transformación social y la organización de capacidades para la lucha por ellos. Así, la necesidad de analizar los derechos y las instituciones, sobre todo cuando resultan emerger de un contexto de cambio y de integración de consecuencias desconocidas, demandan un proceso observación y reflexión crítica no sólo de las normas e institutos, sino también de las consecuencias resultantes de ellos.

Las líneas de investigación llevadas adelante por un grupo transdisciplinario de docentes, investigadores y extensionistas El Grupo de Estudio de la Complejidad en la Sociedad de la Información (GECSEI) es un grupo interdisciplinario integrado por docentes, investigadores y extensionistas de la Universidad Nacional de La Plata principalmente. Constituido originalmente en el 2008, bajo la impronta y autonomía que permitieron desarrollar algunos proyectos de Incentivos a la investigación⁵, se presenta como un espacio académico de discusión y de acción sobre las implicancias de la crisis de algunos paradigmas científicos que las tecnologías informáticas y digitales presentan en el contexto social y jurídico, tratando de interpretar y explicar ciertos modos de funcionamiento en los distintos segmentos de los fenómenos sociales.

Los diferentes aportes que los trabajos de análisis y producción científica se realizan, enmarcados en diversos proyectos de incentivos y programas de investigación, muchas veces nacen en el aula como también vuelven a ella como un modo de retroalimentación e insumos para los subsiguientes problemas de análisis para la producción de los alumnos en el grado. Por su parte, a veces, estos aportes trascienden el ámbito de la carrera de abogacía y la propia facultad de derecho y permiten convertirse en aportes en la comunidad, tanto académica como sociedad en general, por ejemplo a través de aportes en proyectos de extensión⁶.

Junto a las actividades científicas, el Grupo asume el desarrollo de los seminarios “Sociedad de la Información: Derecho y Tecnología”, que se dictó durante varios cuatrimestres en el año 2007 e 'Internet y Derecho', iniciado en 2009. A partir del año 2010, se adaptaron los programas de los seminarios para abordar estas problemáticas de actualidad y constante desarrollo presentándose los seminarios que se mantienen hasta la actualidad: “Derecho Informático”, “Derecho a la Información y Protección de Datos Personales” y “Delitos Informáticos”. Asimismo, el año de la puesta en marcha del nuevo código civil y

5- “La Sociedad de la Información como Desafío”, 11 J 098, Directora Abog. Noemí Olivera, 2008-2011. - “El Derecho Argentino en la Sociedad de la Información” 11 J 117, Directora Abog. Noemí Olivera. - “La propiedad Intelectual en la Sociedad de la Información” 11 J 120, Directora Abog. Noemí Olivera. “Redes Sociales: El Entramado Social En Entornos Digitales” 11/J122 Dra. Lic. Claudia Tello 2012-2013- “Capital Social Y Redes Digitales: Acción E Interacción En El Campo Jurídico” 11/J142 Dra. Lic. Claudia Tello 2014-2015- “El Código Civil Y Comercial: Antecedentes, Alcance Y Desafíos De La Intimidad Y Privacidad Desde Los Derechos Humanos Y La Sociología Jurídica” 11/J150 2016-2019 Director Dr. Mario Gerlero

6-EU35-UNLP8596 - Navegando en aguas seguras proyecto de Extensión de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

comercial (2015), se realizó un seminario intensivo sobre la temática, “Observatorio de Jurisprudencia sobre Intimidad y Privacidad en el Código civil y Comercial Argentino” en el marco de un proyecto de investigación institucional propio de la Facultad⁷.

La transdisciplina que presenta el grupo permite abordar las temáticas desde diferentes enfoques no sólo jurídicos, sino también sociológicos, políticos, económicos, informático, entre otros. Es que planteados problemas cotidianos en el aula, como la incidencia de los sitios de redes sociales en la reconfiguración de la intimidad/privacidad de las personas, los mecanismos de control social que las tecnologías digitales permiten, los modos de apropiación/significación de estas tecnologías en las comprensiones, aplicaciones y vigencia de las normas jurídicas, entre otros ejemplos, se transforman en problemas de investigación de los alumnos, que epistemológicamente pueden ser observadas desde marcos teóricos sistémico.

De los aportes recogidos por el trabajo de los estudiantes se observan cómo una situación dada se pone en tensión con ciertos principios jurídicos, marcos e institutos normativos generales y específicos como se verá más adelante.

Algunos aportes que se incorporan a modo de marco teórico: Las perspectivas sobre “complejidad”, fenómenos y sistemas complejos en las ciencias

Para tratar de comprender la dignidad como un concepto jurídico complejo debemos tener en cuenta que se trata de un instituto enmarcado en un sistema complejo y, que a su vez, está integrado a su interior por otros elementos o institutos que interactúan entre sí. Por lo que puede decirse que la dignidad no sólo es un instituto complejo sino que conforma, a su vez, un sistema (o subsistema mejor dicho) complejo en sí mismo.

Como plantea la Dra. Noemí Olivera, “Un ordenamiento jurídico no es una mera suma de reglas, decisiones y medidas dispersas y ocasionales, sino que debe expresar una coherencia intrínseca; es decir debe ser reconducible a principios y valores sustanciales unitarios [Zagrebelky]. El sistema jurídico está compuesto por muchos institutos (I) que interactúan entre sí, sea de un modo cooperativo (virtuoso) o colisionando e interfiriendo (comportamiento no cooperativo). Esto sucede generalmente cuando nuevos I, adaptados a la Sociedad de la Información son introducidos en marcos jurídicos decimonónicos para 'emparchar' algunas situaciones. Entonces, nuevos I y viejos I interactúan como predador-depredado [Adamic–Huberman], llevando al sistema jurídico a un comportamiento caótico (en el sentido de la dinámica no-linear)⁸ o, en palabras de Zagrebelsky, “a una 'guerra civil', paso previo a la anarquía en la vida social”⁹.

Para abordar entonces estos temas, resulta adecuado presentar los conceptos en tanto “sistema”, lo cual puede ser concebido como un conjunto de elementos interrelacionados e interactivos. No es un mero conjunto de elementos, que no contengan más que la simple suma de los mismos: conjunto para el cual es válido el principio de que “el todo no contiene más que la suma de sus partes”. A la suma de los elementos se añade:

- a) las mutuas relaciones que los ligan entre sí, y
- b) las acciones y reacciones mutuas de unos elementos sobre otros

Por ello debemos realizar una aproximación a lo que entendemos por dignidad para luego determinar por qué resulta un concepto complejo y que efectos se derivan de dicha consideración. Nótese que la perspectiva de complejo no es aquella que presenta un estudio que representa dificultad o complicaciones en el análisis dada la gran cantidad y diversidad de variables que interactúan, sino aquella que apela a la incerteza, a las improbables posibilidades de prever exactamente los resultados (output) de los estímulos del ambiente en el sistema (input), y las propiedades emergentes que nacen del propio sistema.

3. 2 La dignidad como sistema jurídico complejo

Para este primer acercamiento podemos detenernos en el art. 52 del CCyC de la Nación:

“ARTICULO 52.- Afectaciones a la dignidad. La persona humana lesionada en su intimidad personal o familiar, honra o reputación, imagen o identidad, o que de cualquier modo resulte menoscabada en su dignidad personal, puede reclamar la prevención y reparación de los daños sufridos, conforme a lo dispuesto en el Libro Tercero, Título V, Capítulo 1.”

Como puede verse, el legislador al momento de analizar las posibles afectaciones a la dignidad realiza una enumeración de conceptos (que parece considerarse de una forma alguna taxativa) que quedarían por tanto englobados en ella, a saber:

- Intimidad personal;
- Intimidad familiar;
- Honra;
- Reputación;
- Imagen;

7-Proyecto “La Intimidad y Privacidad en el Código Civil y Comercial Argentino. Antecedentes, Alcance, Impacto y Desafíos desde la Funcionalidad y la Búsqueda de la Efectividad en el Contexto de los Derechos Humanos”. Res. 80/2015. Correspondiente al Programa Institucional “Nuevo Código Civil y Comercial Argentino.

8-Olivera N. y Proto A. Lex Retialis: The legal system of the Information Society (en referato).

9-Olivera, N. (2008). En busca de la lex retialis. Revista de derecho informático Alfa-Redi.

-Identidad;

Este sexteto de conceptos, o institutos como se referenciaba anteriormente, bien puede ser analizado desagregando cada uno de sus elementos o como un conjunto. Es preciso detenernos un momento para resaltar una ausencia que podría poner fin a una discusión doctrinaria y jurisprudencial que lleva bastante tiempo entre nosotros. La ausencia a la que nos referimos es a la del concepto "Privacidad".

Esto nos permite en un primer análisis pensar que el legislador se ha inclinado por la lógica del derecho anglosajón que, bajo el concepto "privacy", no realiza una distinción como sí la realizan (o realizaban) nuestros juristas. Esto no es una discusión menor y colabora directamente con el análisis de la dignidad en tanto concepto complejo.

En dos diccionarios del idioma inglés se define a la palabra privacy como:

1. someone's right to keep their personal matters and relationships secret
2. the quality or state of being apart from company or observation: seclusion
3. freedom from unauthorized intrusion

Lo dicho puede traducirse al castellano como:

- Privacidad: 1. el derecho de alguien a mantener sus asuntos personales y relaciones secreto
2. la calidad o el estado de estar separado de la compañía o de la observación: aislamiento
3. Estar libre de una intrusión no autorizada

En tanto la Real Academia Española define a la intimidad y a la privacidad del siguiente modo:

Intimidad: 1. f. Amistad íntima. | 2. Parte personalísima, comúnmente reservada, de los asuntos, designios o afecciones de un sujeto o de una familia.

Privacidad: f. Ámbito de la vida privada que se tiene derecho a proteger de cualquier intromisión.

Mientras el concepto privacy incorpora en su definición la existencia del derecho a protegerse de intrusiones ajenas a la vida privada, en el concepto "intimidad" no ocurre lo mismo siendo el concepto "privacidad" (incorporado en el diccionario de la RAE en el año 2001) el que sí contempla tal facultad.

Comprendiendo al derecho en tanto ciencia y con un lenguaje que le es propio, independientemente del lenguaje vulgar, nada obsta a que se lo entienda como un símbolo jurídico¹⁰ con una definición propia al interior del campo. Pero es de destacar que se trata de un par de símbolos (puesto que suelen analizarse en conjunto) que han sido muy trabajados por la doctrina y la jurisprudencia de nuestro país desde diversas perspectivas y con diversa carga valorativa. Por ello es importante determinar, y entendemos que el CCyC así lo hace, que el vocablo intimidad al interior del campo jurídico actualmente incluye al de privacidad y, por tanto, al ámbito de la vida privada que se tiene derecho a proteger de cualquier intromisión.

Debemos tener en cuenta que para algunos autores, la privacidad en realidad engloba a la intimidad, es decir que mientras el derecho a la intimidad protegería la parte más íntima de una persona, se trataría de una zona espiritual, psíquica y esencial. Dicho de otra forma, hablar de intimidad es hablar de sentimientos, de creencias (políticas, religiosas), pensamientos, sexualidad, etc. En cambio la privacidad suele ser considerado un término más amplio ya que hace referencia a aquella parte del individuo que va más allá de lo íntimo, pero no por ello ser menos importante para la persona.

Resulta por demás importante que los alumnos adquieran las competencias necesarias para llevar adelante este tipo de análisis puesto que, tal como plantea el Dr. Nino, "Un análisis lógico de los enunciados legislativos puede llevar a descalificarlos o a mostrar consecuencias no previstas por sus autores. Debe tenerse en cuenta que las normas que un legislador sanciona, se insertan en un sistema integrado también por otras normas; por lo cual, de la combinación de las normas que un legislador dicta con las otras que ya pertenecen al sistema o formen parte de él en un futuro, podrán derivarse consecuencias no advertidas quizá por dicho legislador, o bien surgir problemas lógicos —como contradicciones, lagunas, redundancias— que no se presentan en las normas aisladas, sino una vez que entran en relación con el resto del sistema jurídico."¹¹

Pero la dignidad está lejos de agotarse en la disquisición entre la intimidad y la privacidad (aunque de dichos institutos sean, tal vez, los más trascendentes) sino que encontramos también a la honra, la reputación, la imagen y la identidad. Es preciso destacar que el art. 52 CCyC presenta estos institutos en su redacción en pares (honra/reputación, imagen/identidad) lo que nos podría hacer pensar que se trata de dos formas distintas de nombrar un mismo instituto. Claramente no es así sino que se trata de un mero estilo de redacción. Ello puesto que sí bien pueden presentarse muchas similitudes entre los conceptos "honra y reputación" no ocurre lo mismo en lo que respecta al binomio "imagen e identidad". No siendo el fin de este trabajo detenernos sobre el análisis pormenorizado de dichos concepto remitimos a otros trabajos publicados por los autores del presente¹².

10-Domenech, Ernesto E. FCsJyS UNLP, Figura Delictiva. Material de Cátedra, 2000.

11-Nino, Carlos S., "Introducción al análisis del Derecho" Ed. Astrea, 2° edición. Colección Mayor Filosofía y Derecho 2003, pág 247. ISBN: 950-508-098-0

12-Tales como "La Identidad Digital" Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 2011, vol. 8; o "La reproducción de la imagen del cuerpo a través de internet y la importancia de su consideración jurídica como dato personal. In VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata." Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales"(La Plata)." de Ernesto Liceda y José M. Lezcano respectivamente.

A poco avanzar en el análisis del Instituto Dignidad y desde la perspectiva de un único artículo del cuerpo legal ya podríamos establecer a dicho instituto como un sub-sistema jurídico complejo en sí mismo inmerso en un sistema complejo mayor. El siguiente paso, entonces, sería agregar otros institutos del sistema jurídico que vienen a incrementar las perspectivas y puntos de análisis de estos institutos por parte de nuestros estudiantes. Algunos de ellos son los cuerpos normativos pertinentes, tales como la Constitución Nacional, los Tratados Internacionales en materia de Derechos Humanos, las llamadas “condiciones de su vigencia” (que incluyen las interpretaciones realizadas sobre los mismos por parte de algunos organismos internacionales) la ley de protección de datos (ley 25326), el Código Penal (particular, aunque no exclusivamente, en lo que respecta al Libro II, Título 2 “Delitos Contra el Honor” y Título V “Delitos Contra la Libertad”) entre otros.

Colaboraciones de alumnos de los seminarios dictados por el GECSI al análisis del concepto de Dignidad;

Ante la pregunta general de ¿Cómo abordan estos temas los estudiantes de los seminarios? Vale considerar que en primer lugar sus propios puntos de interés en función de la problemática que les resulta trascendente y digna del estudio de un estudiante de derecho.

Esos enfoques nacen de los marcos de interés alcanzados en el estado de la carrera en que se encuentren, sus propias experiencias personales, sus concepciones político-ideológicas, entre otras. Es el interés, el trabajo metodológico y por sobre todo el análisis desde la complejidad que se plantean los alumnos ante la necesidad de encontrar soluciones, lo que abre la puerta a la búsqueda de explicación, producciones y acción.

En este sentido acompañamos una breve reseña de algunos trabajos de años anteriores que se han presentado en el marco de nuestros seminarios donde se puede ver cómo los alumnos de nuestra facultad, realizando un análisis prospectivo (propio del derecho informático) trabajaron distintas problemáticas y como, en algunos casos, han podido prever algunos problemas que hoy en día recién han tomado interés público tales como el grooming, la intimidad en Facebook, el ciberbullying entre otros. La elección de los trabajos no fue realizada en forma sistemática sino sólo algunos de los que se han referido al tema de la dignidad en nuestro marco legal.

- “La reducción o pérdida del derecho a la intimidad a través de Facebook. Las Cookies”. Estudiante: María Victoria Pardo
“Esta página, a través de la utilización de Cookies permite la posibilidad no sólo de que nuestros perfiles queden almacenados, sino también nuestros pensamientos, ideas y tendencias. Lo que conlleva, a que se esté en presencia de una lucha por proteger la intimidad y la privacidad.”

La niñez desprotegida en el uso de las redes sociales. Estudiante: Frías Gimena Lucía. Giotti Micaela Luisina
“Existe una desprotección de los niños y de sus datos personales, frente al uso generalizado de las redes sociales. Ésta a causa de una carencia educativa y legal, respecto el cuidado que debe hacerse de sus derechos, agravado por su condición de infantes, trayendo graves consecuencias y exponiéndolos a permanentes peligros, que no sólo deben resguardarse desde el marco normativo-legal, sino también desde el ámbito social, cultural y educativo, adaptándose a los permanentes cambios.”

- REDES SOCIALES: Jóvenes en Zona de Riesgo Estudiante Mayra Montenegro
“Este trabajo de investigación estudia a los jóvenes en su interacción con las redes sociales y en cómo pueden ellos contribuir a la lesión de sus derechos personalísimos, y ayudará a comprender la necesidad de una correcta y aplicada enseñanza para encontrarse en óptimas condiciones de proteger sus derechos en el uso de las mismas.”

Violación a la privacidad e intimidad por parte del Facebook Estudiante Leandro Emanuel Muñoz

“Esta red social en busca de intereses propios, deja de lado el derecho a la protección de los datos personales de las personas y la protección a la intimidad de estas, apropiándose de esa información y dándole un uso contrarios a los fines por el cual las personas se adhieren al facebook.”

El control del Estado sobre las bases de datos. Estudiante: María Julia Desocio

“La mayoría de nuestros datos personales que se registran en bases de datos privadas, sobre todo lo que tienen que ver con cuestiones financieras son erróneos y no son modificados como se debería, sino por medio de un pedido de habeas data de parte del dueño de esos datos. Por lo tanto, el estado realiza un control sobre ellas para el cumplimiento de su normativa vigente, pero dicho control no resulta suficiente para lograr que las empresas cumplan con la normativa vigente.”

La ineficacia de la ley 25.326 como consecuencia de los paraísos de datos y la ausencia de controles estatales. Alternativas para hacer frente al problema.

Estudiante Diego Germán Romeo

“A través de un enfoque teórico-práctico, he decidido centrar mi trabajo de seminario en el estudio y análisis de la doctrina, normativa y jurisprudencia existente en materia de protección de datos personales a nivel nacional e internacional, a fin de demostrar y explicar uno de los problemas de eficacia que presenta la ley 25.326, en particular, frente a la existencia de paraísos de datos y la ausencia de controles adecuados por parte del Estado argentino. Todo ello con el fin de proporcionar, en último término, las estrategias, alternativas o posibles soluciones que permitan o tiendan a su reversión.”

Google street view y la violación al derecho a la intimidad Estudiante Luciano Farina

“El valor que el derecho a la intimidad y a la privacidad tienen hace que se lleve a cabo un vínculo directo con la propia libertad de las personas. La libertad debe determinarse en la propia esfera privada y no debe existir perturbación alguna de un tercero; ya que el libre desarrollo de la personalidad tiene reconocido un valor fundamental. El derecho a la intimidad y a la privacidad es un nuevo derecho social de libertad, no es solamente el derecho a negar la información sobre sí mismo, sino que también es el derecho de disponer de la información, preservar la identidad, las imágenes propias en la web, consentir, controlar y en casos particulares rectificar los datos e imágenes concernientes a la propia persona.”

Intercambio de Datos Personales entre empresas Estudiante Noelia Alejandra Furnari Zamora

“La función del derecho en la protección de datos personales y en la defensa al consumidor es la de garantizar a la persona el control sobre sus datos personales, el uso y el destino que se les da, e impedir un uso lesivo de sus datos por parte de quien los posea. El objetivo del presente trabajo es analizar el cumplimiento de la ley por parte de las empresas y si hay una efectiva protección de los datos personales.”

The background image shows a classroom setting. In the foreground, the back of a person's head and shoulders is visible, wearing a light-colored shirt. The background is filled with out-of-focus students sitting at desks, looking towards the front of the room. The overall lighting is warm and soft.

Educación en Contextos de Encierro

EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

Juan Martín Castro¹

Introducción

La Educación en Contexto de Encierro es una de las modalidades de enseñanza que prevé la normativa vigente y, nuestra facultad cuenta con una trayectoria de más de diez años en el área, garantizando que las personas que deseen estudiar abogacía puedan hacerlo.

En un esfuerzo por problematizar nuestras prácticas, conocer las experiencias de otras unidades académicas para mejorar nuestra labor diaria es que se da el panel de Educación en Contexto de Encierro.

En el debate se plantearon problemáticas que surgen en la educación en contexto de encierro, como consecuencia de la especificidad misma, poniéndose en discusión, la práctica educativa con otros aspectos como, la lógica penitenciaria, la norma jurídica y el actuar de las restantes agencias estatales.

También los disertantes concordaron en que la práctica educativa promovida por las distintas unidades académicas generadiferentes tipos de tensiones: a) sobre quién puede estudiar, b) sobre docentes que quieren participar, c) sobre el traslado de los internos a las Unidades Académicas, d) sobre nuevas normativas para autorizar una acción, etc. Tensiones que resignifican la importancia de la educación en contexto de encierro, que debe seguir afianzando su rumbo, trabajando en conjunto con otras Universidades (como sucede en éste encuentro), para crecer juntos y pensar el futuro de nuestra sociedad.

Asimismo, se puso en crítica, si aún dentro de una institución total, que posee como lógica de gobierno actuar con premios y castigos de acuerdo al rol que asuma cada persona, existen colectivos de personas en situaciones más marginales. En tal sentido, el pabellón de personas trans, integrado por personas generalmente extranjeras, no reciben visitas, que tienen serios problemas de salud (dados por su cuestión identitaria); desplazadas solo a realizar tareas de lavanderas, limpiadoras, etc.

¿La educación en las cárceles estuvo siempre o desde cuándo existe? Interrogante planteado por el auditorio cuya respuesta resignifica el concepto de derecho a la educación como derecho humano básico y como derecho personalísimo (inescindible del ser humano). Además de coincidir que la educación en cárceles es un acto político de cada unidad académica que tiende a garantizar el derecho mencionado.

¹-Director del Área de Educación en Contextos de Encierro, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP)

ENSEÑAR DERECHO POLÍTICO EN EL AULA UNIVERSITARIA DE LA UNIDAD 15 DEL COMPLEJO PENITENCIARIO BATÁN

María Julia Amilcar,

Quando un sujeto se pregunta si se puede estar libre a pesar de estar encerrado, ahí es el momento donde la educación pone en cuestión su percepción con relación a su mundo, y construye la apertura al conocimiento que involucra este significado de estudiar en la cárcel.
Diego Tejerina "De zombi a sociólogo"

Resumen

Este trabajo es continuidad de otro, que fuera presentado en las XVII Jornadas Nacionales de Filosofía y Ciencia Jurídica, celebradas en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata en noviembre de 2017. En el mismo, la Licenciada Mariana Correa, por entonces Coordinadora de Educación de la Unidad 15, reseñaba el aula universitaria en el Complejo Penitenciario Batán desde el 2003 a fines de 2017, analizaba su actualidad y exploraba su futuro. Por mi parte, sumaba a dicho relato algunos hallazgos, fruto de casi dos años de una propuesta de alfabetización académica en el marco de la enseñanza de Derecho Político, dirigida a los internos aspirantes a completar el ingreso a la carrera de Abogacía. Nuestra exploración reconocía la intencionalidad de mantener el aula universitaria, no solo anclada informalmente o dependiendo de programas de voluntariado o proyectos de extensión, sino desde una presencia mayor y continuada de la Universidad, la que por ejemplo, a través del establecimiento de un Centro Universitario², extendiera la oferta académica. Me toca ahora, retomar algunos puntos estrictamente necesarios de aquél análisis, para luego profundizar lo referido a las actividades en el aula y sus derivaciones.

Introducción

Que el aula universitaria funcione en la Unidad 15 en los términos antedichos, demanda una ardua tarea, en el sentido de mantener un diálogo entre la universidad y la institución penitenciaria.

Se trata, no obstante, de un proyecto indispensable porque los internos, aunque privados de libertad ambulatoria, son titulares del derecho de aprender. Si estudian, se hallarán, una vez en libertad, mejor pertrechados de instrumentos que los disuadan de retornar a la vida delictiva³, por cuanto:

Las prisiones deberían ser lugares en los que existan programas integrales de actividades constructivas que ayuden a los reclusos a mejorar su situación. Como mínimo, la experiencia de la prisión no dejará a los reclusos en una situación peor a la que estaban al comenzar su condena, sino que debe ayudarles a mantener y mejorar sus condiciones sanitarias, intelectuales y sociales .

En mi caso, puedo dar cuenta de lo que venimos realizando con los estudiantes en el marco de la enseñanza de una de las asignaturas de Abogacía, y que demuestra la riqueza de alternativas para enseñar y aprender que posee el aula universitaria, ya sea que trabajemos en espacios de la Facultad de Derecho, como en un contexto de encierro. En este último y especial caso, favorece en grado sumo el desarrollo del individuo, evita que se deshumanice, pues:

Cada persona que entra a prisión llega con un bagaje de experiencias de vida y prácticamente todos los reclusos serán puestos en libertad algún día. Si una persona desea aprovechar el tiempo que pase en prisión, esta experiencia debería vincularse con lo que posiblemente le espere después de su liberación. (...). Todas las actividades, sean agrícolas, alfabetización o participación en programas culturales y artísticos, estarán organizadas de tal modo que contribuyan a una atmósfera que evite el deterioro personal del recluso de una parte y, de la otra, lo ayude a desarrollar nuevas aptitudes que lo ayudarán cuando sea puesto en libertad .

1- Profesora Adjunta de Derecho Político, Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata, E-mail: mjamilcar@hotmail.com

2-La referencia a un Centro Universitario obedece a que, en septiembre de 2017, asistimos con Mariana a una conferencia en la UNMdP de la Magister Gabriela Salvini, docente de la Diplomatura en Intervenciones Psicopedagógicas en Contextos de Encierro de la Universidad Nacional de San Martín. En esa oportunidad, describió las circunstancias que posibilitaron establecer, y más tarde ampliar la oferta académica del Centro Universitario de la Universidad de San Martín (CUSAM), alojado en el Complejo Penitenciario Conurbano Norte, que la tuvo como directora. Es una institución señera en Latinoamérica, por cuanto allí pueden estudiar juntos, los internos (hombres y mujeres) y los guardias.

3-Cuando estuvo dirigiendo el CUSAM Salvini diseñó también un programa de acompañamiento de las trayectorias de los liberados, que se llamó el "post CUSAM".

De ahí la importancia de planificar clases con mediaciones pedagógicas que fomenten el trabajo colaborativo, donde al crecimiento de cada aprendiz, a su forma propia de encarar el aprendizaje, se une el estímulo de la filiación afectiva con el otro, y la solidaridad es asumida entre todos los involucrados.

Algunas referencias al itinerario del aula universitaria en el Complejo Penitenciario Batán

Por el 2003 comienza a funcionar en la Unidad Penal 15 del Complejo Penitenciario Batán (Zona Este) un aula de la Facultad de Derecho de la UNMdP, donde se instala el Centro Regional de Educación (C.R.E.A.P.)⁴, que dictaba las seis (6) primeras materias de la carrera bajo el Sistema de Universidad Abierta y a Distancias (S.E.A.D.).

Los internos podían cursar y contar con material bibliográfico y videos de clases. La evaluación se realizaba en la Unidad por intermedio de la Asistente Educativa nombrada por la Facultad, quién era a su vez Delegada de Educación, Cultura y Deporte de la Unidad. Si aprobaban estas materias, las subsiguientes las tenían que preparar por su cuenta y rendir en forma libre, para lo cual se los trasladaba a la sede de la Facultad.

El programa finalizó en 2014, pero se mantuvieron las llamadas “mesas libres”. La Lic. Correa y sus colaboradores me han explicado lo que conlleva organizar una salida para rendir examen. Es necesaria cierta anticipación para tener el permiso del Juzgado, gestionar ante el propio Servicio Penitenciario Batán la autorización y disponer el traslado del alumno el día de la mesa, esposado y en un vehículo junto a otros internos que tienen que cumplir con diferentes citaciones y trámites. Le retiran las esposas al momento de sentarse frente a la mesa examinadora.

Por dichos de los estudiantes, me consta que la experiencia les resulta agotadora e incómoda, por lo que prefieren que los evaluadores se acerquen a la unidad carcelaria.

Gracias a la labor de Alejandro Arcamone⁵, estudiante y referente del Centro de Estudiantes de Derecho (C.E.D.), quién desde 2014 venía gestionando la articulación institucional, dos de los internos han completado el ingreso a la carrera, pues aprobaron Teoría del Derecho y Derecho Político en mesas en la Unidad 15.

A su vez, desde comienzos de 2016 y hasta la fecha, se mantienen encuentros cada quince días, de los que participo como profesora adjunta de Derecho Político. Respecto a Teoría General del Derecho, durante 2016 y primer cuatrimestre de 2017 asistieron, en otros días pero con una frecuencia similar, un ayudante de segunda y una docente.

En septiembre de 2017, se incorporaron al aula dos tutores de un programa universitario correspondiente a la 22^a Convocatoria de Proyectos de Extensión Universitaria y Vinculación Comunitaria “Universidad, Estado y Territorio”, denominado “Capacitación y formación de tutores e implementación del programa de tutores universitarios en el Complejo Penitenciario Batán”. Para entonces de 18 inscriptos asistían a clase unos 10, y dos aprobaron Derecho Político en la Unidad el 4 de enero de 2018.

En síntesis, el aula universitaria funciona desde hace casi quince años, y a pesar de no contar con una presencia de la UNMdP en pos de la afirmación interinstitucional de lo ya construido, nos sentimos orgullosos —docentes, estudiantes y el equipo de trabajo del Servicio Penitenciario Batán del área Educación— del diálogo que mantenemos y que nos urge a seguir trabajando. Para los alumnos, esto alimenta la expectativa válida de reconocerse estudiantes regulares y activos, con mayores posibilidades de completar la carrera universitaria.

La enseñanza de Derecho Político en la Facultad de Derecho de la UNMdP

Derecho Político se sirve del marco normativo e institucional que provee la Constitución Nacional, y de aportes de Economía, Historia, Filosofía política, Sociología, Antropología. Es una asignatura que proporciona nociones elementales acerca del poder político, el Estado, la administración pública, las relaciones internacionales, etcétera, las que más tarde van a especificarse en otras materias obligatorias como Historia Constitucional Argentina y Teoría Constitucional, Derechos Humanos y Garantías, Derecho Administrativo, Economía y Finanzas, y Derecho Internacional Público.

Para su dictado funciona una cursada por cuatrimestre⁶, con tres clases por semana de hora y media, sin examen final. Son dos parciales escritos, el primero para evaluar las primeras cinco de un total de once unidades del programa, y el segundo, las restantes. El estudiante que se ausenta o desaprueba el primer parcial, puede rendir a la semana de publicadas las notas el llamado “recuperatorio”, aprobado el cual podrá seguir cursando y presentarse al segundo parcial o a su “recuperatorio”. Cada una de estas instancias se estructuran en cuatro o cinco consignas independientes sobre temas básicos, las que

4-Los CREAPS integran una red de centros de apoyo, con recursos educativos para formar, actualizar y capacitar con la modalidad a distancia. Asimismo difunden actividades académicas y de extensión, y de promoción cultural, a nivel local y regional. Surgen en virtud de convenios de coparticipación entre la Universidad y los Municipios u ONGs de cada localidad.

5-Además de inscribir a la carrera a los interesados, llevarles los programas de estudio y examen, libros y demás textos exigidos para Teoría General del Derecho y Derecho Político —cuya aprobación es requisito para ingresar a la carrera—, se ha ocupado de comprometer a profesores, ayudantes de primera y ayudantes de segunda, para que los acompañen en algunos tramos del aprendizaje y, en lo posible, hasta el momento de la evaluación

6-En el primer cuatrimestre se abren 24 comisiones que cubren los siguientes turnos: 8 a 9:30, 9:45 a 11:15, 13:15 a 14:45, 16:45 a 18:15, 18:30 a 20 y 20:15 a 21:45. Para el segundo cuatrimestre, con menos cursantes, porque muchos ya han aprobado en la primera mitad del año, la comisión es única de 20:15 a 21:45.

procuramos den lugar a respuestas de similar extensión y grado de profundidad, y los verbos que utilizamos son: defina, conceptualice, explique, desarrolle, compare, ejemplifique. Para el alumno que no cursa, la evaluación es la “mesa libre”, que se rinde oralmente, ante dos o tres docentes.

En la Facultad de Derecho predomina la clase meramente expositiva o “magistral”. El profesor juega el papel central, plantea, fundamenta, y cierra la presentación, en detrimento de la participación de la clase. Duncan Kennedy, catedrático de Harvard que fuera investido de un Doctorado Honoris Causa de la UBA en 2016 durante las XXX Jornadas de la Asociación Argentina de Filosofía del Derecho “Derecho, Política y Educación”, advierte sobre un proceder que perdura y al que califica así:

Si hay algo que continúa siendo muy autoritario en la facultad de derecho es el hecho de que los docentes no consideran importante o fácil o posible permitir que los estudiantes sientan que saben lo suficiente acerca del tema que aprenden en cada clase, a tal punto que puedan sentir que están a cargo de su propia experiencia de aprendizaje, Eso genera una especie de dependencia infantil respecto del profesor que dice “esto está bien/esto está mal”, que pasa de un estudiante a otro y los deja básicamente indefensos .

Pero algunas cátedras buscan controvertir dicha actitud. Es nuestro caso, en Derecho Político, donde los docentes además de insistir en una exposición dialogada —cuidamos que nuestras preguntas sean siempre abiertas— hemos presentado actividades de refuerzo pedagógico. Tal ha sido la experiencia de un taller de lectoescritura para abordar la alfabetización académica en contexto de enseñanza de nuestra asignatura, que apoyamos en la bibliografía obligatoria y en una guía de once trabajos prácticos —uno por cada unidad del programa de estudio— para que los estudiantes con el acompañamiento de ayudantes alumnos consultaran los textos y respondieran consignas, descubrieran y compararan distintas posiciones y sus fundamentos.

Propusimos tareas que los acercaran a la forma, contenido y extensión de las respuestas que se esperaba dieran a las evaluaciones escritas, y a las orales en mesa libre, según fuera el caso. Pero lo hicimos pensando sobre todo en la forma escrita, porque coincidimos en que:

Uno de los géneros predominantemente expositivo-explicativo en la vida académica es el género “examen escrito”. Pocas veces dentro de las instituciones educativas se encara una reflexión sobre las exigencias de este género, pese a que tiene una presencia destacada ya que a través del examen escrito se comunican los alumnos con los profesores para ser evaluados .

Actividades de este tenor ponen en crisis costumbres y creencias que hemos naturalizado, entre ellas la clase magistral, y nos obligan a reconsiderar nuestro rol docente. Empezar cambios que mejoren la relación profesor-estudiante, dismantelar vetustos y fútiles esquemas, se justifica aún más, por cuanto Derecho Político se dicta en el primer año en la universidad, etapa que representa un pasaje especialmente trabajoso para los estudiantes.

El primer año y la alfabetización académica: un tándem indispensable

El primer año de los estudios universitarios es hoy por hoy un tema particular de estudio debido a los problemas que acarrea, el desgranamiento entre ellos, y otros que conciernen a la incorporación de ciertos aprendizajes y destrezas. Este ciclo pide además a los estudiantes que se adapten pronta y eficientemente a las dimensiones espacial, personal y temporal de una organización compleja, con métodos, cultura y exigencias propias.

Se justifica entonces, presentarles estructuras de participación para que superen la etapa, y la clausuren como aprendices autónomos⁷, lo suficientemente emancipados para reforzar una conducta duradera que es la esencia del aprendizaje, el cuál así concebido “...tiene que procurar huir de la alienación, y esta aptitud exige fomentar la autonomía, desmenuzar los discursos, recapacitar esquemas previos y conjuntamente avivar en los alumnos el apetito por ser activadores de un cosmos heterogéneo y dinámico” .

Ahora bien, dentro de las disposiciones universitarias está la alfabetización académica⁸, a la que Paula Carlino define como el “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la Universidad. Apunta de esa manera a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico” .

El subrayado en la definición me pertenece, porque entiendo que enlaza con lo que señalan Phyllis Creme y Mary R. Lea . Primero, que en la universidad hay distintas áreas, las disciplinas, que construyen “...modos específicos de referirse a los aspectos del mundo observados por ellas”, que a veces los profesores omiten anticipar, así:

7-Sobre la adaptabilidad de los estudiantes de primer año a la universidad, el trabajo final de la carrera de Especialización en docencia universitaria (Facultad de Humanidades- UNMdP) que defendimos María Julia Amilcar, Adriana Castelanelli y Juliana Tumini en 2016, relató una experiencia pedagógica en la Facultad de Derecho durante el primer cuatrimestre del 2014, y que dirigimos a los ingresantes de la carrera de abogacía. Consistió en una comunidad de aprendizaje que promoviera la alfabetización académica, en tanto aptitud para desarrollar las destrezas de lectoescritura exigidas por la institución universitaria, y al mismo tiempo la adaptabilidad, entendida como la capacidad para convertirse en miembros plenos de la universidad. Las actividades tendieron a desarrollar habilidades tales como la argumentación escrita y oral, análisis de textos filosóficos, políticos y jurídicos; y la creación de un espacio que generara vínculos cooperativos, de solidaridad y responsabilidad compartida, para acrecer un sentido de pertenencia a la cultura y dinámicas institucionales. En torno a esta última, trabajamos sobre la memoria, el tiempo de estudio y su manejo eficaz, la producción de los parciales escritos, y otras relativas a la lógica institucional, sus espacios y sus agentes.

8-Con relación a la alfabetización académica, en la comunidad de aprendizaje advertimos que dicho contexto motivó a los ingresantes a realizar ejercicios de lectoescritura con contenidos pertinentes a la disciplina, y que los buenos resultados generaron en ellos la confianza para verse capaces de entender el lenguaje y las estructuras argumentales del derecho.

... no se les dice a los estudiantes cuáles son las convenciones y criterio utilizados para representar o considerar el mundo de las diversas disciplinas. Los académicos están tan inmersos en su tema que a menudo olvidan explicitar que su asignatura no es sino un método especial de construir el conocimiento del mundo.

Segundo, la íntima relación existente entre los actos de escribir y aprender:

Cuando se logra escribir en forma apropiada sobre temas específicos, se aprende a descubrir el verdadero sentido de lo que se estudia. Cada disciplina académica posee su propio método para organizar el conocimiento, y las formas específicas en que se debe escribir para cada área de conocimiento son parte inherente de la propia disciplina .

Dicho esto sobre la alfabetización académica, agrego —porque concierne a los estudios jurídicos— que “abogar” en la primera acepción del Diccionario de la RAE significa “defender en juicio, por escrito o de palabra”, pero para los estudiantes nuevos de la carrera de abogacía, la lectura y escritura son actividades farragosas⁹, menudo obstáculo cuando de ellas penden los resultados de los exámenes escritos.

(...), la actitud discursiva que se espera del alumno en la respuesta de examen es la del lector experto y la del reformulador experto, es decir, la del que expone mostrando que ha leído las diversas fuentes sobre un tema y está en condiciones de referirlas en forma sintética pero guardando la mayor fidelidad. El punto de partida de una buena respuesta escrita del estudiante es una lectura atenta y detenida de la consigna planteada por el profesor. A partir de esa lectura el alumno podrá comenzar a planificar su respuesta, atendiendo a lo solicitado

Considero fundamental, que quienes se piensen como futuros abogados, adviertan que la elocuencia atraviesa todo el plan de estudios. En algunas asignaturas prevalece la oralidad, en otras la escritura, pero todas reclaman de los estudiantes una comunicación eficaz.

Narración sucinta de las actividades en el aula

Al momento de concurrir por vez primera a Batán en marzo de 2016, para que iniciaran los encuentros dedicados a Derecho Político, dos internos —Fabián y Cecilio— habían aprobado Teoría General del Derecho, y el grupo se completaba con Darío, Leandro, Marcelo y Néstor.

La idea era acercarlos a ellos y a otros que se sumaran, a los contenidos de la asignatura, durante encuentros de dos horas cada quince días. Ese esquema se cumplió y aún lo mantenemos.

Como toda aula es heterogénea¹⁰, destiné la primera oportunidad a escuchar las expectativas, relevar el material existente (comprensivo de libros, compendio de lecturas, guía de trabajos prácticos y programas de estudio), indagar en los conocimientos previos y en el grado de avance en quiénes ya habían comenzado a leer ciertos textos. Nos detuvimos en algunos puntos de la primera unidad, y acordamos un orden para seguir con las restantes.

Fabián y Cecilio expresaron su deseo de ser evaluados antes de fin de año, para ingresar a la carrera. Del resto del grupo, algunos venían estudiando al mismo tiempo Teoría General del Derecho, y no tenían aún decidido cuál de las asignaturas rendir en primer lugar. Fue así que, el desarrollo de los encuentros dependió en algunos casos de las dudas que Fabián y Cecilio iban planteando a medida que avanzaban en el aprendizaje de Derecho Político, sus intervenciones obraron de disparadores para ciertos contenidos.

Asimismo, como los internos son estudiantes que viven el poder punitivo estatal y saben de las penas que establece nuestro orden jurídico y su forma de ejecución, o sea, conocen aspectos vinculados con Derecho Político, procuré que estas nociones operaran a manera de tópicos generativos. Según David Perkins (2010) “tópicos centrales de la disciplina o práctica bajo estudio, se vinculan con los intereses y preocupaciones de los alumnos y, lo que es importante, también con los del docente” (p. 85), y de ahí su atractivo y mayor significación en el marco de la clase.

Para alentar el trabajo colaborativo, propuse que en parejas resolvieran algunas de las actividades que con la profesora Juliana Tumini habíamos diseñado para el taller de lectoescritura en la Facultad. Leandro y Darío, compañeros de celda, fueron los primeros en realizar un ejercicio sobre contenidos de la unidad 6 del programa de estudios, a partir de la siguiente premisa: “Se transcriben seguidamente cuatro párrafos de Mi Lucha de Adolf Hitler, y otros extractos de discursos fascistas. Tome la enumeración de las características de los fascismos que el Dr. Pablo E. Slavin realiza en su artículo “El FASCISMO:

9- Se expresan pobremente en los exámenes y no destacan en la búsqueda y selección de contenidos, la comprensión de textos, la secuencia argumentativa, actividades que en definitiva apuntalan el aprendizaje profundo.

10- “El concepto de aula heterogénea no sólo apunta a tomar conciencia de las variaciones existentes en una población de alumnos en lo que respecta a su inteligencia y sus logros de aprendizaje, sino que incluye diferencias relevantes a la hora de abordar la enseñanza: origen, etnia, cultura, lengua, situación socio-económica, características personales, estilos de aprendizaje, inteligencias, inclinaciones, necesidades, deseos, capacidades, dificultades, entre otras”

Emergencia y Caracterización”, y al lado de cada párrafo indique la o las características que se patentizan en el mismo”. Las respuestas las discutimos entre todos. Repliqué planteos similares, que adoptaron siempre de buen grado, de este modo Marcelo y Luis, completaron una actividad sobre la unidad 2, en la que desde extractos de la obra de Rodolfo Mondolfo Breve historia del pensamiento antiguo, tenían que distinguir a qué filósofo refería el autor, y explayarse brevemente sobre su sistema de pensamiento.

Más allá de estas prácticas para impulsar que aprendan juntos, el grupo se ha mostrado amigable y respetuoso de las aportaciones individuales. Esta atmósfera se notó especialmente cuando rindieron Fabián y Cecilio¹¹. Los profesores de la mesa¹², notamos la compenetración y por momentos la ansiedad y los nervios con los que siguieron el desempeño de los evaluados, y la alegría genuina ante el buen resultado¹³.

En otro encuentro, repartí a cada uno fotocopias de parciales de años atrás, sin los datos del alumno ni la calificación obtenida, para que identificaran aciertos, errores, omisiones, valoraran la calidad de la exposición y pusieran una nota de 1 a 10. Cuando al final del ejercicio develé la nota real de los parciales, se complacieron porque los que no acertaron con la misma, estuvieron cerca de hacerlo.

Queda mucho por imaginar y producir en intervenciones para la alfabetización académica, pero hasta aquí llego, porque prefiero compartir segmentos de una entrevista grabada de casi 18 minutos, a la que accedió Marcelo a finales de 2016, y cuyas derivaciones recapitulamos hace poco con el propio entrevistado y varios de sus compañeros que la presenciaron.

“Me olvido que estoy en la cárcel”

Mis preguntas apuntaron a que Marcelo¹⁴ hablara sobre su paso por los distintos niveles educativos, su trabajo, sus hobbies, cómo estudia, qué lo distrae o molesta en dicha tarea, si conoce sus fortalezas y debilidades como aprendiz, su opinión sobre el clima de los encuentros en el aula universitaria, y otros aspectos, de los que dan cuenta los siguientes extractos.

La secundaria la terminé acá en la UP 15, en la 44 hice octavo y noveno, y en el instituto de menores más o menos ya había aprendido a leer y escribir.

Eso porque cuando estaba en libertad, por una cuestión del tiempo que lleva hacer la secundaria no me daba tiempo. Yo delinquiendo me pagué muchos cursos, operador de PC, diseñador gráfico, me gustaban mucho las computadoras, siempre, siempre. (...) Me generaba a mí seguir aprendiendo, porque cuando iba a los cursos, el hecho de no saber escribir bien, no sabía de matemáticas porque aprendí acá en la escuela, la matemática me gusta un montón. Eso me complicaba a mí pero siempre intenté estudiar.

Son turnos rotativos, (...), tengo los días de visita, son los días lunes y los días jueves, y después los demás días trabajo. Son cinco días que trabajo a la semana y dos días que recibo a mi familia.

Trato de hacerlo a la noche porque yo estoy en un lugar, un pabellón que es tranquilo con respecto a la convivencia, a todo, pero hay muchos pibes jóvenes que lo que sucede es por ahí la música, hay joda por ahí hasta las 11 de la noche, entonces todas esas cosas me distraen mucho. (...) Somos 90 más o menos, las celdas son de a dos, yo por suerte hoy estoy viviendo solo. Es más, opté por ni siquiera tener televisor, porque eso me distraía mucho. Tengo solamente la radio, me informo con la radio nada más. Y si estudio una hora es mucho, más no puedo.

La manera en la que yo lo hago es, leo, releo, dejo eso, me paso a otro capítulo, (...), después vuelvo, (...), estoy dos o tres días con uno de los capítulos, (...), lo estoy constantemente leyendo hasta que termino de comprenderlo.

Teoría me está siendo la verdad que muy, muy, muy complicado para mí, pero no complicado porque es difícil de entenderlo y hasta eso me parece algo, un problema personal mío, entender a todos estos hombres que se pusieron a escribir más o menos todos parecidos. (...) Hay que entenderlo eso, porque la historia yo la puedo contar, yo veo una película y usted puede relatar una película con una sola vez que la vio, con su materia me es muy fácil porque yo leyéndola ya lo puedo contar a mi manera. En cambio esto lo tengo que tratar de entender, es muy diferente.

11-Para que el grupo y sobre todo los que iban a rendir conocieran previamente cómo funciona una mesa, Fabián se prestó días previos a participar de un simulacro de la misma.

12-María Julia Amilcar y Juliana Tumini. Estuvieron también presentes Mariana Correa y Alejandro Arcamone. Juliana Tumini es además docente de Teoría General del Derecho y concurrió nuevamente a la UP 15 para responder dudas y proponer abordajes de su estudio.

13-Fabián y Cecilio están hoy preparando Historia Constitucional Argentina con los libros y programas provistos por el Centro de Estudiantes. A fines de 2017 los visitó para orientarlos sobre el material y principales contenidos, el profesor Juan José Escujuri.

14-Marcelo aprobó Derecho Político en enero de 2018 con nota 8. En la misma mesa rindió Darío, y su nota fue 6.

Para analizar y comprender a veces me es complicado, con el tema, soy buen orador en este caso. Leo rápido me cuesta muchas veces eso, la comprensión del texto.

En realidad muchos libros no soy de leer, leo revistas, me gusta mucho la política más que todo y leo mucho de política.

Yo en mi caso vivo solo por suerte, me permite poder agarrar los libros pero igual hay muchos pibes jóvenes y siempre está el sonido que va y viene. Y andan, como estamos, ninguno tiene candado, estamos constantemente, se llama desengomado, está la puerta abierta. Eso significa estar desengomado, y entonces van y vienen. Eso me perjudica mucho en el estudio. Y con respecto a estar privado de libertad, estudiar se puede estudiar, realmente uno si quisiera acá el tiempo se lo puede hacer. Ahora, yo estoy trabajando y ya se me complica un poquito más, porque uno llega cansado y hay que procurar la comida. Por suerte trabajo en un lavadero, la ropa la meto en la máquina y se terminó, pero hay que procurar la comida y ese es un tema de todos los días.

Siempre hago ejercicio, siempre entrené, desde muy joven. Tenemos una bolsa de boxeo. Ya entrenaba cuando estaba en la calle. Uno se descarga y entonces todas las cosas que suceden constantemente no le molestan a uno tanto. Uno se desestresa de esa manera, porque a veces cuando uno está demasiado tiempo sin hacer nada el cuerpo no está cansado y por lo tanto cuesta conciliar el sueño, y tenemos otro problema, acá a las doce y media de la noche si uno está dormido le interrumpen el sueño para el recuento. A las cuatro de la mañana viene el otro recuento, cuatro y media de la mañana o cuatro, ahí le interrumpen otra vez el sueño, después viene otro recuento a las siete y media de la mañana. Todos los días. Eso en mi caso, a mí me gusta levantarme temprano, si no tengo objetivos sigo durmiendo, pero la verdad es que eso a mí a veces me perjudica mucho porque después no rindo ni en el trabajo ni en el estudio.

He evolucionado mucho con el estudio, me ha permitido liberarme de muchas cosas malas. (...) Yo en el contexto de dónde vengo siempre ha sido de violencia y el respeto se lo gana uno haciéndose respetar no hay otra manera.

Hay momentos cuando estamos acá, en este lugar, por lo menos de mi parte, me olvido que estoy en la cárcel.

Este testimonio descubre aspectos personales e institucionales. Habla de intereses, gustos, expectativas, obstáculos, desafíos, y de toda una trayectoria de vida, lo que nos vuelve a la segunda cita de este trabajo sobre que las actividades en la cárcel tienen que evitar la ruina de los individuos, y sumarles aptitudes para pasar el resto de sus años en libertad.

Conclusiones

Los funcionarios del Servicio Penitenciario y los referentes docentes y estudiantes compartimos la significación de nuestra tarea en el aula universitaria. Ponderamos su saludable atmósfera y un alumnado solidario y bien predisposto.

Se trata, a mi entender, de un contexto que bien podría cimentar un futuro convenio interinstitucional, hacia aumentar la presencia docente y de ayudantes alumnos o estudiantes avanzados que oficien de tutores, y no exclusivamente para la carrera de Abogacía.

Todo ello para los internos que en ejercicio del derecho de aprender, busquen ese “me olvido que estoy en la cárcel” que mencionara Marcelo.

Referencias

Amilcar, M. J., & Tumini, J. (2015). El parcial escrito universitario y la alfabetización académica en el contexto crítico del primer año. En *Nuevos debates en filosofía y ciencia política* (págs. 375-384). Mar del Plata: Facultad de Derecho.

Amilcar, M. J., Castelanelli, A., & Tumini, J. (2014, Noviembre). Pensando comunidad. Notas sobre deserción y comunidades de aprendizaje. XIV Jornadas Nacionales de Filosofía y Ciencia Política. Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Amilcar, M. J., Laguyás, M., & Palacios, L. (2011). Posibilidades metodológicas en la enseñanza del Derecho. *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales Universidad Nacional de la Plata*. Año 8/Nº 41, 317-328.

Anijovich, R., Malbergier, M., & Sigal, C. (2007). *Una introducción a la Enseñanza para la Diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, Vol. 6 Nº 20, 409-420.

Coyle, A. (2002). *La administración penitenciaria en el contexto de los derechos humanos. Manual para el personal penitenciario*. Londres: Centro Internacional de Estudios Penitenciarios.

Crete, P., & Lea, M. R. (2013). *Escribir en la universidad*. México: Gedisa.

Kennedy, D. (2012). La enseñanza del derecho como forma de acción política. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Liceaga, M. (2017). Estudiar en la cárcel "Vivir con una triple identidad". *Le monde diplomatique*. Edición especial, 32-33.

Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M., & Pereira, C. (2016). La lectura y la escritura en la universidad. Buenos Aires: Eudeba.

Nogueira, S., Alazraki, R., Alonso Silva, M., Gándara, S., Grigüelo, L., Mazza, C., . . . Varela, L. W. (2010). Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller. Buenos Aires: Biblos.

Perkins, D. (2010). El aprendizaje pleno. Buenos Aires: Paidós.

Pipkin Embón, M., & Reynoso, M. (2010). Prácticas de lectura y escritura académicas. Córdoba: Comunicarte.

Salvini, G. (2017, Septiembre 29). La formación universitaria en la cárcel. Alcances y desafíos actuales. Charla auspiciada por la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Mar del Plata y el Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.

Tejerina, D. (2017). De zombi a sociólogo. *Le monde diplomatique*. Edición especial, 33.

“RELACIONES ENTRE LA EDUCACIÓN Y CRÍTICA AL CONCEPTO DE TRATAMIENTO PENITENCIARIO Y LOS ENFOQUES “RE”.

Romina del Valle Aramburu,

Resumen:

Se hará un estudio de las problemáticas carcelarias relacionadas con el tratamiento penitenciario, sus relevancias, consecuencias respecto de las personas detenidas, el impacto en la educación, y sobre todo en cuestiones como la re inserción y las dificultades que se plantean en la teoría y en la práctica. De éste modo todos ellos interrelacionados servirán para determinar por un lado la escisión que existe entre educación en contexto de encierro y tratamiento penitenciario, los motivos y sus consecuencias negativas que proporcionan a las personas detenidas; por otro lado la importancia de dicha educación como herramienta de re inserción social superadora del encierro y con trascendencia para el sujeto en el medio libre.

Introducción

En el presente ensayo se realizará un abordaje crítico al “Tratamiento Penitenciario”, la importancia radica en dejar evidenciadas las problemáticas del sistema penitenciario y que el mentado tratamiento no sean solo teorizaciones, así se puede dar fin a éstas e implementar en la práctica situaciones favorables de vida de los detenidos para pensar así en proporcionarles herramientas para volver a la vida en sociedad, pero hasta ahora ello no está ocurriendo. Para entender éstas cuestiones se profundiza sobre conceptos como re socialización, rehabilitación, re inserción, y otros “re”. Se establecen las diferencias entre las intervenciones penitenciarias y educativa, aunque estén en el mismo contexto carcelario son diferentes y la segunda no pertenece a la primera porque son contradictorias. Por último se vinculan éstas cuestiones con la educación y sus implicancias propias para ese sujeto que vuelve a la sociedad y la profundidad de su importancia que trasciende a los muros.

Algunas teorizaciones sobre los conceptos de “Sistema Penitenciario”, “Régimen Penitenciario” y “Tratamiento Penitenciario”

La existencia de “El Derecho Penitenciario o Derecho de Ejecución Penal es la disciplina jurídica que estudia las normas legales relativas a la ejecución de las penas y medidas de seguridad, y de la asistencia post penitenciaria, así como de las disposiciones que regulan a los órganos encargados de la ejecución penal, orientados por el principio de la resocialización del condenado (Solís Espinoza y ots.; 2008)

Por otro lado “el sistema penitenciario es una organización estatal, con una estructura coherente, encargada de la ejecución de las penas y medidas de seguridad, orientada al logro del objetivo de resocializar a los internos, bajo cuya orientación subyacen o pueden primar determinadas teorías o principios penitenciarios” (Solís Espinoza y ots.; 2008), el autor hace referencia a la necesidad de hacer un “diagnóstico” para realizara un cambio, para poder realizar cambios de importancia, siendo las dificultades que plantea las siguientes, por ejemplo: “Al respecto es de conocimiento público que en nuestras prisiones, sobre todo en las más pobladas, prima la violencia, además de la promiscuidad entre internos de diversa peligrosidad, y que no existe una real práctica de resocialización, además de problemas de inmoralidad en la administración de los centros penitenciarios.” (Solís Espinoza y ots.; 2008), porque el problema de las reformas penitenciarias se trata o se observa desde las construcciones de más cárceles o reformas edilicias y la transformación debe operar desde más profundidad, una de las problemáticas señaladas por el autor es “la sobrepoblación carcelaria y sus consecuencias” (Solís Espinoza y ots.; 2008),

Siguiendo con el tema “El RÉGIMEN penitenciario viene a ser el conjunto de condiciones y medidas que se ejercen sobre un grupo de internos que presentan características similares” (Solís Espinoza y ots.; 2008).

Para así diferenciarlos no solo en la teoría sino también en la práctica, “El TRATAMIENTO penitenciario viene a ser la acción o influencia dirigida amodificar la conducta delictiva del condenado, en función de sus peculiares características personales” (Solís Espinoza y ots.; 2008), se trata de modificar su conducta delictual para que pueda vivir en sociedad, pero éstas cuestiones son teorizaciones “El régimen penitenciario no puede quedar, pues, ajeno a la instauración y apertura de mecanismos que, al margen del tratamiento, faciliten el retorno del sujeto al grupo social.

También a él le corresponde ampliar las “posibilidades de participación (de los internos) en los sistemas sociales,..” (Cuesta

Arzamendi: 1993) cuando el autor hace referencia al tratamiento penitenciario y las discusiones que aparecen en las cuales se cuestiona la efectividad de un tratamiento por parte del sistema penitenciario por las condiciones de vida desfavorables para los detenidos.

El tratamiento es una cuestión sumamente compleja y diversos autores si bien no se ponen de acuerdo qué es lo que abarca el mismo, se estudian diversas cuestiones: "problemas emocionales y terapias psicológicas no conductuales... carencias educativas e intervención educativa... el aprendizaje del comportamiento delictivo y la terapia de conducta... la disuasión penal y el endurecimiento del régimen de vida de los encarcelados..." (Barrón Cruz, 2008) entonces aquí aparece un contrasentido de lo que sería un tratamiento para el conjunto de la población carcelaria que no se puede aplicar de ésta manera en la práctica y a todos, sino a aquellos que lo acepten, esa es una clara distinción entre tratamiento penitenciario dentro de las cárceles y ejecución de la pena ésta última es de carácter obligatorio para todos los sujetos encarcelados en la misma situación procesal, por ej un pedido de libertad condicional, mientras que la primera es opcional para el sujeto que acepte un eventual tratamiento dentro de la cárcel para prepararlo a la vida en sociedad "reinsertarlo".

"el concepto de tratamiento debe ser redefinido como "servicio", (Baratta; 1990), en éste sentido el autor lo plantea para contrarrestar las concepciones negativas de la cárcel "deben ser ofrecidos al detenido una serie de servicios que van desde la instrucción general y profesional hasta los servicios sanitarios y psicológicos, como una oportunidad de reintegración y no como un aspecto de la disciplina carcelaria" (Baratta; 1990), son servicios que el Estado debe ofrecer a los ciudadanos cualquiera sea su condición, si están o no encarcelados, no hay coincidencia con el siguiente planteo "Optimizar las relaciones personales con el fin de mejorar el clima social en la cárcel y de obtener espacios amplios de solución colectiva de conflictos y problemas, que eviten soluciones violentas y auto destructivas" (Baratta; 1990), es una teorización con muy poco asidero práctico, en pensar que haya en la cárcel un ambiente cálido y cordial que elimine las tensiones, cuando la conflictividad parte de la base misma de las conflictividades internas de cada sujeto y a ello se suma la contradicción de intereses que existe dentro del sistema.

Diferenciación entre la Intervención Penitenciaria y la Intervención Educativa (Objetivos, metas y metodologías de acción de cada una).

La intervención penitenciaria viene siendo criticada desde hace varias décadas porque el sistema carcelario no proporciona condiciones de vida apropiadas para las personas detenidas; de modo que si la intervención debe ser vista desde un punto de vista positivo para que después el sujeto pueda vivir en la sociedad que lo excluyo en la cárcel se dificulta mucho, porque sus objetivos radican en alojar, dar comida en mínimas raciones, asistencia médica, no se encuentra entre sus prioridades la educación, cumplir con los comparendos judiciales, hospitalarios, controlar a los internos que se encuentren en determinados horarios en los pabellones, sancionarlos ante infracciones, en definitiva cuestiones que hacen a la vida diaria de internos y personal hasta que el sujeto obtenga la libertad, está sujeto el sistema a cumplir las leyes que mandan los jueces.

El sistema penitenciario no tiene una intervención educativa como eje central del tratamiento penitenciario, en realidad no existe porque son incompatibles en la práctica, aunque en la teoría pretenden incluir la educación dentro del sistema penitenciario para que se muestre como parte de la ejecución de la pena, pero esto es irreal porque no todos los encarcelados están condenados y tienen que acceder a la educación aún cuando están procesados; por otro lado es el propio sistema que atenta de todas las formas posibles contra la educación, como se explica más adelante, por lo que ambos están escindidos flagrantemente. La educación depende principalmente de una iniciativa propia del alumno de iniciarla y poder sostenerla en el tiempo.

El sentido crítico hacia el concepto y la acción del tratamiento penitenciario.

"A lo largo de la reclusión, el cuerpo va cambiando, sujeto al hambre, a la violencia, a la falta de sueño, a la enfermedad y al dolor. La cárcel se ensaña en el cuerpo, obligándolo a prácticas, rutinas, privaciones, que le son ajenas trastornándolo, desequilibrándolo" (Calveiro; 2010), cuando la autora se refiere a los efectos que el encarcelamiento provoca sobre los detenidos, como consecuencia de la violencia a la que es sometido desde su ingreso y en la que ya no es más dueño de sus hábitos que están supeditados a las reglase carcelarias y de otros detenidos y carceleros. No solo despersonaliza al sujeto encarcelado los nuevos hábitos y la violencia sino también la estructura edilicia que contribuye a diversas cuestiones perjudiciales, como el hacinamiento; si bien se trataría de una cuestión transitoria ya que el sujeto soporta todo eso con un objetivo final que es su libertad, no hay garantías tampoco que después de cómo ha sido su vida en la cárcel el sujeto vuelva a ser el mismo de antes, eso significa que las secuelas van a estar siempre independientemente de cómo va a impactar en cada sujeto. También si lo pensamos desde el sistema carcelario su personal también está despersonalizado, por ej; "el médico", el "guardia", "la asistente social", etc, que tratan a diario distintas problemáticas que hacen a los detenidos y después e cumplir su horario se van y se desentienden de las cuestiones laborales.

Haciendo referencia a otras cuestiones negativas de la cárcel "no sólo aísla al personal penitenciario con respecto a los prisioneros, sino a éstos entre sí, conformando ante todo un universo solitario, de escasísimas relaciones, de casi nula comunicación y de silencio" (Calveiro; 2010), las dificultades de comunicación no son casuales responden a intereses de

que los sujetos no ejerzan presión al sistema penitenciario con control por parte de instituciones que pueden denunciar vejaciones o apremios a detenidos, pero a menor escala el sistema penitenciario coarta la comunicación fluida entre los internos y el mundo exterior en general como una forma de opresión ya naturalizada de los sujetos encarcelados. Respecto del silencio carcelario “silencio es la expresión más cabal de una política general, orientada al control y la restricción de la comunicación entre las personas, como forma de ejercicio del poder dentro de este tipo de institución” (Calveiro; 2010), allí se define claramente el rol del silencio en el sistema carcelario, tanto interna entre detenidos, como la de los internos con el personal penitenciario y la de los internos con el mundo exterior, ya sea familia, amigos u organismos que pueden intervenir en cuestiones carcelarias “El “tratamiento” que realiza esta prisión sobre los sujetos tiende a considerarlos como un puro cuerpo; mantiene su existencia biológica, al tiempo que los bloquea en sus dimensiones sociales, en especial la comunicativa. El dispositivo opera principalmente aislando a las personas de las comunicaciones con el exterior, pero también de las posibles comunicaciones horizontales con los otros presos” (Calveiro; 2010), siendo los perjudicados los sujetos pobres.

En ésta línea otros autores coinciden” La vivencia o experiencia a lo largo de varios años de trabajo interdisciplinario en la institución carcelaria, nos indica que un elevado porcentaje de la población reclusa sufre de algún trastorno comportamental o mental diagnosticable,…” (Sierraalta; 2003), “la cárcel es más bien el agente activo de perturbación psíquica y síndromes específicos.” (Sierraalta; 2003), junto al autor anterior coinciden en que los efectos nocivos no solo son respecto de las personas detenidas sino también respecto de los trabajadores penitenciarios.

La intervención penitenciaria y la intervención educativa ¿son contradicciones o complementos? Está claramente diferenciada no solo en la teoría sino también en la práctica que, la educación en contexto de encierro está muy alejada del tratamiento penitenciario, no solo porque el tratamiento penitenciario se ocupa de todas aquellas cuestiones que hacen a las condiciones de detención dentro del sistema carcelario y que las leyes prevén estableciéndose una interrelación entre ésta y el sistema judicial, independientemente de otros actores que puedan intervenir como lo es la educación, que es el caso que aquí nos ocupa. La educación les corresponde a todos los ciudadanos , estén o no detenidos, sucede que el sistema carcelario la transforma en un sistema de castigos y premios, estudia aquél que cumple con ciertos requisitos válidos para el sistema, caso contrario quedará excluido, por ejemplo: la mayoría de los detenidos no se enteran o no los inscriben en los niveles educativos, y aquellos que manifiestan esa necesidad los excluyen por diversos motivos, por ejemplo: estar en lugares de castigo, por cuestionar el sistema, por acumular partes disciplinarios, porque tiene pedido un traslado, etc. En cambio quienes se adaptan a ciertas formas de vida del sistema pueden acceder como si fuera un premio lo que es un derecho, se tergiversa el sentido de la educación, queda en cada alumno encontrarle la fuerza de su esencia para entender la importancia intra y extramuros.

El sistema carcelario no propugna la educación sino por el contrario, observando las prácticas que se realizan son atentatorias al sistema educativo, prácticas que se naturalizan, por ejemplo: castigar en celdas de aislamiento, los traslados intempestivos en pleno curso del ciclo lectivo, el bajo porcentaje de matrícula en proporción a la población del penal, relegamiento de las mujeres detenidas para que estudien, los pabellones tienen una estructura edilicia y una forma de vida de sus habitantes que no facilitan el estudio, sino por el contrario (no me estoy refiriendo a los horarios del aula, sino fuera de los horarios de colegio), la depresión, el hacinamiento, y muchos factores más, “Los presos interesados en la educación sienten a menudo que la experiencia educativa es algo positivo, quizá el único aspecto positivo de la vida carcelaria” (Mathiesen; 2003).

Entonces, en un sistema que no contribuye a la educación, es difícil acceder y luego sostenerse en el tiempo, planteado así es contradictorio, promover la educación dentro de una cárcel, es verdad que la educación libera de la opresión de la ignorancia y sus consecuencias, pero la cárcel es un reflejo de la sociedad a la vez y se puede observar en el medio libre los problemas sociales y políticos al respecto. Más allá de lo que suceda en el medio libre hay algo que es real, el sistema carcelario resiste los cambios o las presiones ejercidas por otros actores para promover la educación, siempre se observa lo mismo en materia de contexto carcelario: escasa matrícula, deserción escolar, por mencionar algunas, pero no es casual es propio del sistema por eso se naturalizan muchas de las prácticas atentatorias de la educación: “..los responsables de mantener los intereses del sistema, neutralizan ideas e iniciativas nuevas. Las técnicas van desde un mayor o menor rechazo de ideas que estén en conflicto con los intereses del sistema dominante...” (Mathiesen; 2003) el autor se refiere a las técnicas de neutralización estudiadas en una cárcel de Noruega para mantener vigentes ciertos intereses creados con antelación y que no son convenientes remover.

La educación en cárceles se sostiene por la intervención de otros actores como los organismos de derechos humanos, las ong, por mencionar algunas que piden la intervención judicial cuando el sistema penitenciario vulnera el derecho a la educación en las cárceles pero dicha intervención se circunscribe a algunos internos que la solicitan, pero éstos organismos no son veedores de éstas cuestiones, por lo que una vez más el sentido de la educación en éstos ámbitos se desdibuja y el sistema se impone, es necesaria una decisión política muy importante a nivel nacional y provincial en materia educativa con la asignación, principalmente de presupuesto y recursos de diversa índole para que la educación sea una prioridad en la teoría y en la práctica.

En función de todo lo anterior, realice una crítica a todas las filosofías llamadas “RE” (resocialización, reeducación, reinserción, readaptación, etc.) que operan en los marcos teóricos criminológicos y los aspectos treatmentales de la intervención penitenciaria.

“La readaptación “debe dirigirse hacia formas extramuros sustentadas en el conocimiento e interiorización de las dificultades que en el orden ambiental, terapéutico y social, presenta el aspirante a tratamiento”... (Barrón Cruz, 2008). “con el objetivo de que el sujeto se pueda “reintegrar” a la sociedad”(Barrón Cruz, 2008). Es una cuestión que se puede teorizar pero en la práctica es difícil concretarla por las condiciones negativas que la cárcel ofrece a las personas, de mencionan por ejemplo: “la claustrofobia...irritabilidad permanente ...depresiones ...alucinaciones ... abandono en hábitos de auto-cuidado... apatía...” (Barrón Cruz; 2008).En realidad, y a pesar de los estudios no está garantizado que el tratamiento logre los resultados esperables, en la medida que no se solucionen otras cuestiones. “Existen dos problemas centrales.

Uno es la evidente crisis del sistema penitenciario y otro es que bajo las condiciones actuales del sistema carcelario es más que imposible lograr la readaptación de algún reo” (Barrón Cruz; 2008) el autor lo atribuye a un sistema obsoleto.

La tradición estaría mostrando que los enfoques “re” como: “La rehabilitación (readaptación, resocialización)” (Barrón Cruz; 2008) así lo clasifica el autor cuando hace un análisis de los motivos por los cuales fracasa el tratamiento penitenciario teniendo en cuenta la finalidad de la pena. La cárcel no “rehabilita” (Barrón Cruz; 2008).

“La reintegración social del condenado no puede perseguirse a través de la pena carcelaria, sino que debe perseguirse a pesar de ella, o sea, buscando hacer menos negativas las condiciones que la vida en la cárcel comporta en relación con esta finalidad” (Baratta; 1990).

“Para una política de reintegración social de los autores de delitos, el objetivo inmediato no es solamente una cárcel “mejor” sino también y sobre todo menos cárcel” (Baratta; 1990), ya que el autor critica el sistema carcelario, diciendo que, en realidad tiene que haber una mejor cárcel pero en la práctica no existe, lo que sí existe es una cárcel peor que otra.

“Me parece imposible insistir en el principio político de la apertura de la cárcel hacia la sociedad y, recíprocamente, de la apertura de la sociedad hacia la cárcel” (Baratta; 1990), manifiesta el carácter negativo de la cárcel principalmente desde el aislamiento y en realidad propone una corta duración de la pena y si es posible que no haya cárceles, ello atenta en contra de la resocialización del encarcelado. El autor manifiesta que “se trata de un concepto más amplio reintegración social”(Baratta; 1990), ya que ““resocialización” y de “tratamiento”. “Tratamiento” y “resocialización” presuponen en efecto, “un papel pasivo del detenido y uno activo de las instituciones: son residuos anacrónicos de la vieja criminología positivista que definía al condenado como un individuo anormal e inferior que debía ser (re)adaptado a la sociedad, considerando acriticamente a ésta como “buena” y al condenado como “malo”, es un enfoque que se aproxima a lo real y se aleja de las antiguas concepciones teóricas”(Baratta; 1990), en donde la reintegración social es bastante difícil porque muchas de las personas encarceladas ya vienen excluidas de la sociedad no solo por estar detenidas sino por pertenecer socialmente a sectores relegados de la misma sociedad.

“... visión desinstitucionalizadora, el concepto de Resocialización debe ser interpretado sobre bases diferentes que suponen
S
U
sustitución por el de “Reintegración”... (Sierralta; 2003), en el sentido de interconexión entre la cárcel y el mundo exterior, y que el sujeto cuando salga en libertad no siga siendo excluido del sistema social del medio libre.

Las “re” deben ser generadas desde la propia cárcel, pero “la cárcel nunca rehabilitó a los presos en la práctica” (Mathiesen; 2003), hay fallas sistemáticas y prácticas naturalizadas las cuales se deben trabajar en la teoría y en la práctica pero las decisiones políticas para que operen el cambio y las resistencias propias del sistema penitenciario no posibilitan del todo el mejoramiento de ésta temática tan compleja.

El objetivo de la educación dentro de los contextos de encierro

La cuestión es sumamente compleja, porque la educación en contexto de encierro es un eslabón dentro de un sistema que resiste ésta clase de prácticas, por un lado desde la resocialización, re integración, re inserción y todas las denominaciones vistas sin excluir ninguna es un derecho que le asiste a cualquier ciudadano esté o no encarcelado; no debe ser parte del tratamiento penitenciario, tampoco de la asistencia penitenciaria, es una forma de prepararlo al sujeto para vincularlo con el mundo exterior y para su desarrollo en el medio social cuando salga en libertad, forma parte del modo de ejecución de la penal, porque así lo establece la ley, pero las personas detenidas con prisión preventiva que están en establecimientos penitenciarios y no se les aplican las leyes de ejecución de la pena y por ende no hay dicha ejecución también pueden acceder sin restricciones a la educación en cualquiera de sus niveles. De esta manera el objetivo será la preparación del sujeto que accederá a herramientas que, por diversas cuestiones no analizables aquí no accedió antes, con una finalidad intra y extra muros: en el primer caso será la educación en sí, el contacto con personas que son educadores, que tienen otras formas de pensar, otro vocabulario, no hay conflicto de intereses con éstos, sino por el contrario el detenido requiere que los educadores entre a las cárceles; es una forma de romper con la hostilidad del personal penitenciario y de otros detenidos como una voráGINE propia del sistema, es una forma de apaciguar el aislamiento, la comunicación, y otras cuestiones negativas ya expresadas a lo largo del ensayo, la educación que el sistema penitenciario resiste, porque la cárcel no fomenta de modo

alguno la reinserción del detenido, no es una cuestión que le interese tampoco porque existen otros intereses. Por otro lado, extra muros, los sujetos pueden acceder con un título habilitante obtenido en la cárcel a un oficio con salida laboral, de la misma manera que aquellos que obtienen un título universitario, excluyo desde mi óptica, el estímulo educativo y la reducción de condena a aquellos que estudian, porque mi análisis lo baso en cuestiones desinteresadas por parte de los detenidos que trascienden a un expediente judicial independientemente que sirva para reducción de pena, pero lo planteo desde un aspecto más profundo que va a tener mayor impacto en la vida del sujeto después de la cárcel, por eso se coincide con frase que expresa lo siguiente: "la rehabilitación de los presos se realiza en un proceso en el cual ellos tienen la responsabilidad principal- cuando no toda por el logro de un final feliz-" (Mathiesen; 2003).

Conclusión:

El presente trabajo versó sobre varios aspectos: resocialización, reeducación, reinserción, readaptación, a éste respecto no se puede hacer solo un estudio teórico de cómo debe funcionar el sistema penitenciario para volver a insertar a un sujeto encarcelado, porque las problemáticas empiezan en la vida anterior de ese sujeto antes de ser judicializado y encarcelado, además debe afrontar con otras problemáticas propias del sistema que en absoluto proponen el regreso de la persona encarcelada a la vida, lo difícil que es la vida en detención y los efectos nocivos físicos y psicológicos que genera en las personas, cuando Barron Cruz hace una clasificación de los problemas dentro del sistema carcelario no incluyó los problemas alimentarios, sanitarios, de adicción, los apremios ilegales que organismos de Estado denuncian e intervienen de otras maneras, y a todo esto se suma la lentitud del sistema judicial y la despersonalización de una persona que es solo un expediente y su judicialización es rutinaria, esto significa que son mínimas las cuestiones personales que se tienen en cuenta, solo aquellas que la ley impone con carácter obligatorio.

Ya está claro que la cárcel no rehabilita, en cuanto a reinsertar, si no cumple con lo primero mucho menos con lo segundo, hay que reformular el término reinsertar, y lo cambiaría por "insertar a la sociedad de otra manera" no se puede reinsertar a alguien que ya es de la sociedad y pertenece a ella, el sujeto prisionizado es excluido del medio libre pero no es excluido de la sociedad, ya que, por ejemplo puede contraer aunque haya otros actos jurídicos que le estarán vedados. Por lo tanto el detenido pertenece a la sociedad, no al medio libre ya que la cárcel forma parte de la sociedad, hay que quebrar con el discurso penitenciario que hay que reinsertar.

Por otro lado es diferente siguiendo con la educación en contexto de encierro se trata de un derecho de rango constitucional válido para todos los habitantes del país, por lo que, respecto del encarcelado trasciende a la etapa de la ejecución de la pena y al tratamiento penitenciario, por lo que, éstos y la educación son aspectos diferentes, porque los primeros deben garantizar que se respeten los derechos y las obligaciones desde el punto de vista legal y fáctico de los internos con contralor judicial, éstos no deben interferir en la educación de los detenidos de ninguna manera, por ese motivo la educación no forma parte de la ejecución penal independientemente de que las leyes obliguen a los establecimientos carcelarios a tener espacios físicos acondicionados como aulas para llevar a cabo la tarea educativa y no cercenar la educación, porque ésta no debe ser un medio para acceder al estímulo educativo, sino debe ser un medio para tener herramientas, ser incluido en la vida en sociedad, poder trabajar y no volver a formar parte de la sociedad en la que el sujeto se encontraba antes de ser encarcelado, porque si no volvería a correr el riesgo de volver a la cárcel ante la falta de recursos económicos y el fin de la educación es evitar esto, allí radica las resistencias penitenciarias que son históricas y las prácticas desnaturalizadoras de la esencia de la educación dentro de las cárceles y su importancia educativa, social, política y económica para que éste no vuelva a delinquir.

Bibliografía

- Mathiesen, T. -2003- "Juicio a la Prisión". Ediar. Buenos Aires. Capítulo II: "REHABILITACION".
- Lucart Sierralta, N. "CLASICISMO PENAL, INTERACCIONISMO Y TRATAMIENTO PENITENCIARIO". En: Capítulo Criminológico Vol. 31, N° 1, Enero-Marzo 2003, 61-72. ISSN: 0798-9598.
- Barrón Cruz, M. "EL TRATAMIENTO PENITENCIARIO: EL MITO DEL DISCURSO". REVISTA CENIPEC. 27. 2008. 11-43. ENERO-DICIEMBRE. ISSN: 0798-9202.
- Baratta, A. "RESOCIALIZACION O CONTROL SOCIAL. Por un concepto crítico de "reintegración social" del condenado". Ponencia presentada en el seminario "Criminología crítica y sistema penal", organizado por Comisión Andina Juristas y la Comisión Episcopal de Acción Social, en Lima, del 17 al 21 de Septiembre de 1990.
- Calveiro, Pilar - "El tratamiento penitenciario de los cuerpos". En: cuadernos de Antropología Social n° 32, pp. 57-74, 2010 - FFyL - UBA - ISSN 0327-3776
- De la Cuesta Arzamendi, J. L. "LA RESOCIALIZACIÓN: OBJETIVO DE LA INTERVENCIÓN PENITENCIARIA", Papers d'estudis i formació, núm. 12, diciembre 1993, pp.9-21.
- Solís Espinoza Alejandro - "Política penal y política penitenciaria" Cuaderno n° 8. Septiembre de 2008. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Yordanis Alarcón Borges, R y Pérez Duharte, A. "POR LOS NUEVOS PREDIOS DEL TRATAMIENTO PENITENCIARIO: EL TRATO HUMANO REDUCTOR DE LA VULNERABILIDAD". en Revista electrónica Derecho Penal Online [en línea]. Disponible en: <http://www.derechopenalonline.com>

TRAVESTIS, INTERSEX Y CÁRCELES. RELATOS DE LA SUBALTERNIDAD

María Isabel Burgos Fonseca¹

El presente trabajo forma parte de la tesis de Maestría en Derechos Humanos de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Por ello, éste trabajo integra un capítulo de la misma, donde se aborda la situación de personas travestis e intersex alojadas en las cárceles de la Provincia de Buenos Aires en un lapso de tiempo determinado entre 2013 y 2015. Esta población, presenta particularidades específicas, necesidades y demandas que se complejizan en contextos de encierro, por ello el propósito será analizar, describir, cotejar y deconstruir los datos que la investigación experimental arrojó, tomada en una población de 26 personas, datos que se desprenden de entrevistas directas, libres y en las cuales se indagan las condiciones de encierro, tratamiento, salud, educación contextos sociopolíticos, vínculos afectivos, subjetividad y deseo.

El segundo propósito consiste en establecer un puente o interseccionalidad entre las teorías jurídicas de protección y derechos humanos, perspectivas de género y feminismos y así establecer las condiciones de posibilidad en términos de subalternidad y estados de excepcionalidad que propicia el mismo sistema jurídico para este colectivo y que en muchos casos se ve reflejado en la criminalidad del travesticidio social.

Esta presentación intenta construir y representar cartografías sobre las condiciones de encierro de la población lgtttbiq (lesbianas, gays, travestis, transgéneros, transexuales, bisexuales, intersexuales y queer), relatos históricos y resistencias políticas, para dar cuenta la relación entre estos grupos y el Estado y analizar la activa participación de los organismos de la sociedad civil en la intervención, incidencia y direccionalidad de las mejoras de las condiciones y accesibilidad de derechos para esta población.

El análisis de los datos arrojados en relación a los conceptos poder, feminismo y género serán trabajados desde los autores Hanna Arendt, Giorgio Agamben, Michel Foucault, Antonio Gramsci, Gayatri Chakravorty Spivak, Rita Segato y Judith Butler.

Introducción

En 2010 se sanciona en nuestro país la Ley 26.618, también llamada Ley de Matrimonio Igualitario², dos años más tarde y en dirección a este paradigma es promulgada la Ley de Identidad de Género³, instrumento legal, que habilita el cambio registral del documento a aquellas personas que por motus propio desean modificar y reasignar en el documento de identidad el género con el que se identifican sin necesidad de controles legales, ni médicos del tipo intervencionista, procedimiento necesario e indispensable hasta antes de la sanción de esta ley. Hasta acá, la reglamentación de estas leyes, posibilitaron un significativo avance en materias de inclusión y derechos para grupos que históricamente fueron segregados, discriminados y humillados por hacer visible y vivible su condición de género. En septiembre de 2015, es aprobada la Ley 26.743, Ley Diana Sacayán Sobre Cupo Laboral Trans⁴. Esta última, reglamenta un cupo mínimo de personas T en ámbitos ministeriales dentro de la provincia de Buenos Aires, la exigencia de al menos un uno por ciento (1%) de personal trans para ocupar puestos de trabajo en la banca pública, entendiéndose que la exclusión laboral del sector T⁵, arroja a los mismos a la marginalidad, rechazo, aislamiento y expulsión por parte de Estado. Esta gran e importante y avance en el plano político y jurídico para el colectivo lgtttbiq⁶, parece tener poca o nula vigencia en lugares como el Servicio Penitenciario Bonaerense, a continuación se analizará e intentará desarrollar una explicación al porqué esta desatención y estado de excepción al que se somete al colectivo, se expondrán cifras y datos relevados sobre población lgtttbiq en contextos de encierros, datos obtenidos a través de entrevistas libres e indagaciones, trabajo realizado en conjunto durante los años 2013-2015 y en conjunto con la Secretaría de Derechos Humanos de la provincia de Buenos Aires, el Área de Género y Diversidad Sexual de la Facultad de Trabajo Social y la Prosecretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Trabajo Social.

1- Integrante del Área de Género y Diversidad Sexual de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Docente Responsable del seminario de extensión universitaria, "Géneros, cárceles y encierros". Docente Responsable del seminario de grado "Psicoanálisis, género y feminismos. Lecturas Introdutorias". Ayudante de las materias Introducción a la Psicología y Epistemología de las Ciencias Sociales de la Facultad de Trabajo Social. UNLP. E-mail: mariaisabelburgos@gmail.com
2 http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/816_rol_psicologo/material/unidad2/complementaria/ley_de_matrimonio_igualitario.pdf

3- https://www.tgeu.org/sites/default/files/ley_26743.pdf

4- <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-14783.html>

5- Sector T; Travestis, Transgénero y transexuales

6- lgtttbiq, siglas que responden a la nominación: lesbianas, gays, travestis, transexuales, transgéneros, bisexuales, intersex y queer.

Cárcel y encierro o la antesala al Travesticidio Social

El fenómeno de travesticidio, es el mayor crimen de odio que se inflige a las personas T, travestis, transgénero y transexuales. Es causada y ocasionada por las decisión de establecer una performance respecto a su identidad y elección de género. También es cierto, se debe analizar, el componente social de éste travesti cidio, como aquel proceso de permanente expulsión, de los cuerpos abyectos, de todo ámbito público y por el cual terminan, siendo confinados al encierro, esta es la antesala punitiva del “travesticidio social”. La necesidad de poner en contexto, este aniquilamiento, es por un lado, marcar la contradicción ideológica, en términos jurídicos, es esto, lo que subyace a las condiciones de vida de las personas T e intersex en contextos de encierro y por otro lado, comprender la simbología del sentido, en términos de necesidad funcional, que significa la biopolítica del control, disciplina y castigo punitivo para un -estado-hetero-patriarcal, que cuida y resguarda las formas y modos herosexistas, con sus eventuales reproducciones simbólicas..

Los primeros datos a analizar de este relevamiento, son el número de mujeres migrantes dentro de nuestra muestra. Cabe destacar, que se trabajó con 25 mujeres travestis en situación de encierro y una persona intesex, bajo las mismas condiciones, las mujeres migrantes al momento del relevamiento no tenían contacto con sus respectivos consulados, esto significa no tener ningún vínculo con sus familias de países de origen. Esto se suma a, la fragilidad y aislamiento que atraviesan las personas migrantes. De un total de veinte entrevistadas, cuatro, casi el 25% son extranjeras.

Otro dato no menor es la edad, que oscila entre 25 a 45 años. La situaciones de discriminación, en relación a su condición de género, sentidas por ellas, están dadas dentro de la unidad, por la población, así lo afirman 18 mujeres y dentro del ámbito familiar, 15 de ellas. De nuestras entrevistadas, sólo cuatro realiza alguna actividad física, dato a tener en cuenta al momento de establecer sugerencias al SPB, en lo que respecta a actividades recreativas y físicas.

Más del 50% tiene la primaria incompleta y más del 75% la secundaria incompleta. Se considera una falencia importante a evaluar, el acceso a la educación universal, de la población trans en contexto de encierro en el SPB y además considerando que el proceso educativo es de temprana edad, es así de temprana la expulsión e inaccesibilidad al sistema educativo para estas personas.

De las 20 mujeres, 3 tienen a sus familias completas detenidas, en este specto, habría que indagar la cercanía familiar de las detenidas con sus respectivas familias, para favorecer el fortalecimiento del vínculo familiar y el 85% tiene a más de un familiar detenido y/o detenida, razón por la cual alertaría la falta de prevención en este aspecto.

Observamos un alto desgaste en los vínculos familiares por obtener respuesta el tipo “familia numerosa” y “Familia monoparental”, esto directamente impide y obstaculiza visitas y fortalecimiento afectivo, el 85% de la población trans no recibe visitas.

Los oficios que prevalecen son del tipo feminizados, produciendo un fuerte impacto de discriminación por su condición de género. El 25% no tiene ocupación de oficios.

El tipo de causas, tenencias de estupefacientes el 50%, 25% Robo y 25% homicidio. Sólo el 25% de las 20 entrevistadas, tiene sentencia judicial.

El cuadro de salud es altamente preocupante, hay un gran incremento de demanda por asistencia psicológica, ya que cursan cuadros intensos de depresión pos encierro. El 25% padece enfermedades crónicas y requieren cuidados especiales debido a los implantes y dosificaciones hormonales.

En los últimos diez años, el estado ha implementado políticas de integración, elaborando leyes ejemplares para promover los derechos de acceso igualitario al matrimonio y a la libre elección o auto-designación de la identidad de género en la comunidad travesti. Por ello nos resulta interesante analizar que en relación a estas leyes, si bien son conocidas, no son planteadas como un objetivo en sí mismo.

Podemos hipotetizar una explicación, sobre el poco interés al respecto, en cambio surge de modo urgente, la inmediata solución de la situación procesal y por ello no se percibe el acceso a la ampliación de derechos de la comunidad trans como un objetivo a resolver. Esta situación, problematiza, las diversas necesidades por las que atraviesa este colectivo en contextos de cárceles.

Por último, nos hacemos portavoces de inquietudes legítimas expresadas por las detenidas, para al menos formular tres aspectos.

Cambio de nombre del pabellón

En las cárceles trabajadas, Unidades 2 y 32, el nombre del pabellón es de “homosexuales”. Es estigmatizante, discriminatorio, tendencioso y peyorativo esta nominación.

·Acceso a visitas íntimas

EL SPB, no permite a las personas trans, tener visitas íntimas. Sin dar explicación alguna.

·Compartir el pabellón con personas procesadas por delitos sexuales.

La gran mayoría, puso objeción al momento de tener que compartir espacios físicos, ya que hablamos de personas con conductas patológicas en su vida de relación y re-victimizan a las personas trans detenidas.

Cárcel-travesti-intersex

...la tradición de los oprimidos nos enseña que el estado de excepción en el que vivimos, es la regla 7...

El binomio cárcel y población trans, nos abre una dimensión poco analizada y dista mucho a asemejarse al formato ideal para ajustarse a lo que denominamos debido proceso, nos referimos a formas y estados de excepción, como una condición permanente.

...una de los caracteres esenciales del estado de excepción -la provisoria- abolición de la distinción entre el poder legislativo, ejecutivo y judicial, muestra aquí su tendencia a transformarse en duradera praxis de gobierno 8...

Si bien describimos al estado de excepción, como un núcleo problemático y vinculado entre la anomia y el derecho y que no responde a otra cosa que a la estructura constitutiva del orden jurídico, el estado de excepción es cómo, el modo que se presentifica el lugar de esta ambigüedad, Agamben dirá, el estado de excepción es el dispositivo que unifica estos elementos ambivalentes y contradictorios del sistema jurídico.

Agamben, fiel a Foucault, no sólo toma el concepto de dispositivo, como armador y ordenador de las prácticas políticas de saber-poder, que rigen las sociedades modernas en las cuales, el orden jurídico, se erige como legitimador y ordenador de estas prácticas, entre otros.

El concepto de biopolítica, también toma una importancia preponderante al momento de diseñar y ejecutar la fantástica maquinaria de crueldad que representan las cárceles.

No olvidemos que el origen, de la vigilancia y el castigo, intrínseco al sentido del orden jurídico, es una estructura regia al funcionamiento y subsidiario del otro gran orden, el económico productivo y que juntos brindan la efectividad para el funcionamiento de lo que denominamos las sociedades hoy posmodernas.

Por ejemplo la confesión, práctica de origen religioso, se ve trasladada al orden jurídico.

La confesión es la base del relato de Elisa 9, mujer hermafrodita que frente a personas totalmente desconocidas como somos nosotras 10, muestra su intimidad (nuda-vida), porque el mecanismo de la confesión, no es la confesión en sí misma, sino a quien se confiere el lugar de saber, ya que ese lugar de saber es la otra cara de tópico poder y control. El acto de la confesión, regulado por el principio de autoridad, principio decimonónico y paradigma de un orden y modo de producción feudal, es la tradición misma del judeo- cristianismo, que a su vez, conforma y seculariza otros tipos de saber hoy neoliberales, diseminado en tópicos médicos, científicos, jurídicos, psicoanalíticos y morales, por sólo nombrar algunos.

...patético ejemplo de cómo funciona uno de los dispositivos de poder más generalizados y propios de la moral judeo cristiana: la confesión...

...en la mayoría de las ocasiones, los que relatan su cambio de sexo, pertenecen a un mundo profundamente bisexual y el trastorno de su identidad se traduce en el deseo de pasar al otro lado, del lado del sexo que deseaba haber tenido y al cual les gustaría pertenecer, la intensa monosexualidad de la vida religiosa y escolar, sirve para revelar los tiernos placeres que descubre y provoca, la no identidad sexual, cuando se extravía en todos esos cuerpos semejantes 11...

La condición política de la confesión, de estos cuerpos anatómo-disidentes, sean travestis y/o hermafroditas, descubren una tensión permanente entre los discursos normatizadores que direccionan al sujeto hacia un objetivo específica, la culpa, en la la moral cristiana, la ortopedia en la medicina, la neurotización en el psicoanálisis y el delito y encierro en la justicia.

El relato de Elisa nos llena de interrogantes, no ponemos en duda su historia, que la representa y observamos en ésta, un modo de dar cuenta sobre sus vivencias, su verdad y deseos subjetivos. Resulta emblemática, la función de la ortopedia médica, sobre el cuerpo de Elisa y la rectificación corporal que lleva a cabo la medicina, extirpando genitales masculinos, para forzar una adecuación a los géneros dicotómicos, vemos pues, se cumple la misma función de control y disciplinamiento, en la institución cárcel, de la mano de conductas "desviadas sexualmente", por eso puede existir un pabellón de "homosexuales" en una cárcel, porque además de estigmatizar prácticas y conductas, se erige desde una moral religiosa y heteronormativa, es que en realidad, el sistema carcelario, no representa otra cosa que la continuidad de este estado de excepción para aquellos sujetos que no responden a las normas estandarizadas, no obstante la vigencia de legislaciones que garantizan el respeto y la dignidad de grupos lgttbq.

7- Agamben Giorgio. Estado de excepción. Adriana Hidalgo Editora. Argentina. 2003

8- Ibid.

9- Anexo II

10- Equipo de Voluntariado Antígona U8-33. Facultad de Trabajo Social. UNLP

11- Foucault Michel. Herculine Barbin Llamada Alexina B. Ediciones. TALASA. Madrid 2007

Autoras como Butler y Arendt, ponen al descubierto el componente heteronormatizador, ideológico y político, que recubren y sancionan a estos cuerpos disidentes.

...el caso de los apátridas, el fenómeno de masas más recientes de la historia contemporánea, y la existencia de un nuevo pueblo, siempre creciente, integrado por apátridas, el grupo más sintomático de la política contemporánea. Su existencia, difícilmente puede atribuirse a un solo factor, pero si consideramos los diferentes grupos de apátridas, parece que cada acontecimiento político, al final de la Primera Guerra Mundial, añadió una nueva categoría al grupo de los que vivían al margen del redil de la ley¹²...

No es el concepto de nacionalidad lo que aquí nos interesa discutir, sino el sustrato político discriminatorio y por fuera de lo que representa la condición humana, esta idea presenta continuidades y semejanzas en aquellas prácticas políticas orientadas a las comunidades denominadas "disidentes sexuales". Parafraseando a Arendt, podríamos argumentar que su existencia, (la discriminación) difícilmente puede atribuirse a un sólo factor, tomemos entonces como se presenta la comunidad travesti en cárceles, sin acceso a la educación, acceso a la salud, acceso a la justicia , desde muy temprana edad, excluidas de sus propias familias, para entender entonces éste modo de funcionamiento social, que crea por sí misma la exclusión y construye modelos sociales, como por ejemplo la heteronormatividad, el diformismo sexual, como únicas instancias legítimas de prácticas sociales y políticas.

...las disciplinas del cuerpo y las regulaciones de la población, constituyen los dos polos alrededor de los cuales se desarrolló la organización del poder sobre la vida¹³...

Travestis - Intersex y Subalternidad

El concepto de subalterno nos indica el despojo, relativo de la calidad subjetiva por medio de la subordinación, Gramsci no utilizó el concepto de subalternidad , si en cambio autoras como Spivak, donde encontramos una reflexión teórica , ligada a la observación histórica y en clave feminista. la subalternidad, fija una relación a la propiedad, es una expresión y contraparte de la dominación encarnada o incorporada en los sujetos oprimidos, es la base y punto ineludible de todo proceso de conflicto y emancipación.

...” Las clases subalternas, sufren siempre, la iniciativa de las clases dominantes , aun cuando se revelan”¹⁴..

La experiencia subalterna es la imposición no violenta , de modo explícita y la asimilación de la subordinación, la internalización propuesta por los que dominan o conducen moral o intelectualmente un proceso histórico, en el sentido de lo que consideramos un pensamiento y práctica heteronormativa y heterosexual, no es otra cosa que la imposición de la condición normativa en contextos de encierro, es por esto que todo aquello que subvierte o invierte este pseudo orden natural, recibe un doble castigo, el castigo punitivo por transgredir a la ley y el castigo moral, por transgredir normas y valores consagrados en la familia judeo cristiana.

Bibliografía

Arendt Hannah. Los Orígenes del Totalitarismos. Alianza Editores. España .2006

Agamben Giorgio. Estado de excepción. Adriana Hidalgo Editora. Argentina. 2003.

Ley de Identidad de Género 26793

<http://www.ms.gba.gov.ar/sitios/tocoginecologia/files/2014/01/Ley-26.743-IDENTIDAD-DE-GENERO.pdf>

Ley de Matrimonio Igualitario

http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/816_rol_psicologo/material/unidad2/complementaria/ley_de_matrimonio_igualitario.pdf

Ley Diana Sacayán Sobre Cupo Laboral Trans

<http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-14783.html>

12- Arendt Hannah. Los Orígenes del Totalitarismos. Alianza Editores. España .2006

13- Foucault Michel. Historia de la Sexualidad I. La Voluntad de Saber. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. 2013

14-Gramsci, Antonio. Cuaderno 3, n. 14, p. 299-300. En español, Antonio Gramsci, Cuadernos de la Cárcel, ERA, México, 2000, tomo 2, p. 27.

Foucault Michel. Herculine Barbin Llamada Alexina B. Ediciones. TALASA. Madrid 2007.
Foucault Michel. Historia de la Sexualidad I. La Voluntad de Saber. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. 2013
Burgos Fonseca María Isabel. Análisis Crítico Sobre Instrumentos Legales Para Intervenir En casos de Femicidio.
<http://entredichos.trabajosocial.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/sites/6/2017/06/Art%C3%ADculo-3.pdf>
Burgos Fonseca María Isabel. Conferencia de Judith Butler en la UNTREF (Transcripción). Cuerpos Que Todavía Importan. O
Los Fundamentos de Una Teoría para Vivir Un Mundo Más Vivible.
<http://www.ramona.org.ar/node/57395>
Gramsci Antonio , Cuadernos de la Cárcel, ERA, México.
Spivak Gayatri Chakravorty En otras palabras, en otros mundos . Paidós. Buenos Aires.2013



Debates sobre Enseñanza del Derecho

INTRODUCCIÓN

Alfredo Emir Caputo Tártara¹

En la tercer Jornada del Congreso, en la Sala del Consejo Directivo, entre las 16:00 y las 18:00 hs. se desarrolló la actividad del Panel de Conferencistas que trató lo inherente a “Reflexiones sobre Enseñanza del Derecho”. Las disertaciones estuvieron convocadas bajo la siguiente consigna: “La reflexión y el análisis teórico sobre la Enseñanza del Derecho constituirán disparadores para el debate desde múltiples perspectivas. ¿Qué enseñar?, ¿Cómo enseñar? y ¿Para quién? serán algunos de los interrogantes de partida”.

Se citan de seguido los conferencistas que hicieron uso de la palabra, adunando el título de su exposición: Diego LUNA (U.B.A. Bs. As. Arg.) “La Tradición Ecológica en la Enseñanza Del Derecho”; Sergio Alberto PALACIO (FCJS-UNLP, Arg.) “Reflexiones sobre el currículum en la enseñanza del derecho”; Rubén Darío GUERRA (FCJS-UNLP, Arg.) “Experiencia recogida en cuarenta años de docencia”; Carlos Enrique PETTORUTI (FCJS-UNLP, Arg.) “El fantasma del derecho” y Sergio Martín TAPIA ARGÜELLO (Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad de Coimbra, Portugal) “Educación y crítica jurídica: aproximaciones desde las aulas”. La coordinación estuvo a cargo del Prof. Emir Alfredo CAPUTO TÁRTARA (FCJS-UNLP).

En las disertaciones se destacó la importancia de la Escuela Ecológica del Derecho, homenajeándose e historiándose la obra de los destacados profesores Aftalión, García Olano, Vilanova y Raffo, “Manual de Introducción al Derecho”. De su lado se formularon agudas, críticas y punzantes reflexiones sobre la Enseñanza del Derecho, desarrollándose temas tales como Currículum, Pedagogía Jurídica y Evaluación; Código de Conocimiento Educativo; se explicó el concepto de ‘Enmarcamiento’ y se discurrió sobre Currículum de colección y de Integración; por fin, se abordó sobre la tipología de tipos de currículum, siguiendo a Basil Bernstein en su obra “La Estructura del Discurso Pedagógico”. En amena disertación se aludió a una frondosa experiencia de docencia en la Enseñanza del Derecho, marcándose la evolución y cambios que operaron durante cuarenta años, matizado todo con perspicaces y profundas expresiones, y ricas anécdotas.

En otra de las conferencias, bajo la advocación de inteligentes disparadores que prima facie exceden el contexto del Derecho, se enfatizó sobre la importancia que reviste poner el acento en la relación ‘enseñanza-aprendizaje’ desde el comienzo mismo de la carrera, esto es, desde las primeras clases de las materias de inicio, con las que el alumno empieza a introducirse al mundo del Derecho. En tal sentido se esgrimieron muy agudas, perspicaces y profundas propuestas.

Por fin, se formularon duras críticas desde una perspectiva marcadamente sociológica a la fenomenología áulica de la Enseñanza del Derecho. En tal sentido, se dejó sentado que los docentes que desarrollan posturas críticas se encuentran en una constante tensión entre sus posturas y la forma en que se desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje en el sistema educativo moderno. Así pues, esta problemática se deriva en la manera unidireccional en que estos procesos se desarrollan de forma tradicional, especialmente en las Facultades de Derecho. Debido tanto a las condiciones materiales y simbólicas que se encuentran en la docencia, es fácil identificar elementos conservadores que en muchas ocasiones contradicen la búsqueda del potencial emancipador al que las teorías críticas aluden. La interiorización y aceptación de estas formas, lo que en muchas ocasiones resulta necesario para una correcta formación de los alumnos para el mundo “que existe”, genera problemas para las perspectivas críticas, que mejor se desarrollarían bajo otros parámetros. Sobre la base de esta tensión, se buscó describir los problemas a los que esta tesitura se enfrenta; así como, cuestionar la aparente naturalidad de las condiciones existentes.

1- Titular Derecho Procesal I, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.

LA TRADICIÓN EGOLÓGICA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO. 1928-2018: 90 AÑOS DEL MANUAL DE INTRODUCCIÓN AL DERECHO DE AFTALIÓN, GARCÍA OLANO, VILANOVA Y RAFFO.

Diego Luna¹

En 1928 Enrique Aftalión y Fernando García Olano publicaron primero bajo el título *Curso de Introducción al Derecho*: orientado en las conferencias pronunciadas en la Facultad de Derecho de Buenos Aires por los profesores de la materia (Centro de Estudiantes de Derecho, 305 ps.) y luego en 1932 como *Curso de Introducción a las ciencias jurídicas y sociales*. (Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 362 ps.), el que recién en su tercera edición de 1937 se consagrará con el título *Introducción al Derecho* (Imprenta de Rubino y Salvador, 544 ps.): un manual con pretensión de tratado introductorio a las ciencias jurídicas, que se ha convertido en un clásico en la formación de generaciones de abogados en las universidades argentinas durante nueve décadas. Cuando en 1960 la editorial El Ateneo publica la sexta edición de *Introducción al Derecho*, ya lo presenta en la solapa como "Un tratado clásico en la bibliografía jurídica latinoamericana".

Hacia 1928, Enrique Aftalión se desempeñaba como redactor de la *Revista jurídica y de ciencias sociales*, órgano de difusión del Centro de Estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Seguramente ello tuvo alguna incidencia en la aparición de la primera edición, cuando aún era un estudiante de abogacía. Se graduó en 1933, al año siguiente de la aparición de la segunda edición del *Curso de Introducción...* García Olano sería coautor desde el principio hasta la duodécima edición de 1983. Advertían los autores en 1932: "No pretendemos impartir a la exposición de la materia orientaciones personales, pues hemos tenido presentes en todo momento las enseñanzas recogidas en el aula (...) Nuestra contribución consiste, pues, en una labor de orientación metódica y de apreciación crítica con la que creemos facilitar el estudio de esta materia, al mismo tiempo que lo ampliamos".

Si bien en esta primera etapa no se encuentra aun presente la impronta egológica, hay sí una afirmación del pensamiento de Giorgio del Vecchio sobre la delimitación ontológica entre los planos éticos de la moral y el derecho, que dará base –como es bien sabido– a la egología jurídica. Se lee así, también en 1932, con cita de la *Filosofía del Derecho* de del Vecchio: "...las acciones humanas son susceptibles de ser consideradas bajo otro aspecto: poniendo en relación las de un sujeto con las de otros. Como dice Del Vecchio, a la acción ya no se le contrapone sólo la omisión (por parte del mismo sujeto), sino el impedimento (por parte de otros) (...) Lo que un sujeto puede hacer no debe ser impedido por otro sujeto. El principio ético, pues, en esta forma, tiende a instituir una coordinación objetiva del obrar, y se traduce en una serie correlativa de posibilidades e imposibilidades de contenido con respecto a varios sujetos. Esta coordinación ética objetiva constituye el campo del derecho".

Un lustro más tarde, con la tercera edición de 1937 los autores advertirán: "Queremos dejar aquí testimonio de nuestro reconocimiento por el aliento constante y el consejo siempre fecundo que nos prestara Carlos Cossio, profesor de Filosofía del Derecho de la Universidad Nacional de La Plata, en la tarea de reelaborar la presente obra. Este apoyo ha sido para nosotros tanto más valioso, cuanto que provenía de un amigo dilecto y de un catedrático que ha sabido elevar su enseñanza al nivel de la que se imparte en las mejores universidades europeas". Desde entonces, comienza a destacar la impronta cossiana a través de la relevancia asignada a la obra de Hans Kelsen y aportes del propio Cossio a la teoría general del derecho como los relativos al problema de la coerción, que fuera su tema de oposición en el concurso de Profesor de Filosofía en la UNLP en 1931², y el concepto de revolución, abordado en una obra publicada en 1936³.

Carlos Cossio se desempeñó como Profesor de Filosofía del Derecho en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP entre los años 1934 y 1948; y en la Facultad de Derecho de la UBA entre los años 1947-1956 y 1973-1974. Ambas Universidades lo distinguieron como Profesor Emérito (1982 y 1986). Impulsó la renovación no sólo del estudio de la filosofía del derecho, sino también de la enseñanza e investigación en las ciencias jurídicas, constituyendo la escuela egológica del derecho. Quizá una de las huellas más fuertes que su pensamiento ha trazado, a veces no del todo perceptible en la mentalidad de abogados, profesores, juristas, magistrados, etc., ha sido –precisamente– la surcada en los planes de estudio y programas de asignaturas introductorias, por este manual que a partir de 1956 adoptó explícitamente los postulados de la teoría egológica del derecho. Un ejemplo lo constituye el plan de estudios de abogacía aprobado en 1948 por la Universidad de Buenos Aires.

1- Profesor Adjunto Interino, Facultad de Derecho (UBA): E-mail: diegoluna@derecho.uba.ar

2-Cossio, Carlos: *El problema de la coerción jurídica y su estado actual*, Rosso, Buenos Aires, 1931.

3- Cossio, Carlos: *El concepto puro de revolución*, Bosch, Barcelona, 1936.

4- Cossio, Carlos: "Otoño filosófico en las universidades argentinas", en *Lecciones y ensayos*, N° 48, Astrea, Buenos Aires, 1987, p. 318

A partir de la quinta edición de 1956, se sumaría como coautor José Manuel Vilanova. Carlos Cossio, en cuyas ideas se inspiraba la columna vertebral del manual, llegaría a considerarlo como un de los más "importantes textos de introducción al derecho de circulación continental (...) –trabajo hoy aumentado inteligentemente por el doctor Vilanova, un brillante egológico por cierto– por los añadidos que presentaba desde su 4ª edición que en esos años se agotaba y que en las sucesivas se multiplicaron"⁴.

En la nota preliminar a la sexta edición ya aludida se lee: "La quinta edición de este libro, aparecida en 1956, introdujo una innovación importante en la orientación predominante que se había dado hasta entonces, entre nosotros, a la materia de que trata. En lugar del usual enfoque meramente enciclopédico se abordó la empresa de ofrecer una visión panorámica del derecho a partir de una teoría general –o universal– sobre lo jurídico, concebida como el corazón mismo de la introducción al derecho". Esa opción por una "teoría general sobre lo jurídico", claro está, lo era por la teoría egológica del derecho. En 1967, en la nota preliminar a la octava edición, dirán los autores sobre el éxito de aquel enfoque: "La acogida que obtuvo dicha edición [5ª, 1956] –así como una sexta y una séptima que la subsiguieron–, tanto por el alumnado y la cátedra como por los estudiosos del derecho, nos exime de comentario acerca de si se justificaba o no la orientación filosófica por nosotros sustentada".

A 55 años de la primera edición y coincidiendo con el retorno de la democracia en el país, la prestigiosa editorial Abeledo Perrot se hace cargo en 1983 de una ya prestigiada y clásica obra que había formado a generaciones de abogados, como así también guiado en sus enseñanzas a generaciones de profesores. A fines de esa década llegaría la participación en la obra colectiva de Julio Raffo –quien ya había colaborado y editado con Vilanova en su Curso de Filosofía del Derecho (1970)–, como colaborador primero (1988 y 1992) y como coautor luego, a partir de 1999 y hasta nuestros días, manteniendo –aunque con matices– siempre la línea egológica asumida explícitamente desde 1956.

En otras ocasiones he reflexionado sobre la impronta egológica en la pedagogía jurídica y sobre la posibilidad de concebir un "modelo egológico" de enseñanza del derecho. Al menos desde el punto de vista teórico, en la medida en que la egología entiende el derecho, en cuanto objeto de conocimiento, como conducta humana compartida, plural, observada desde un específico punto de vista normativo, éste habría de compartir rasgos comunes a otros tres modelos de enseñanza ya tipificados, entre nosotros por Nancy Cardinaux, como "sistemático", que se corresponde con el iuspositivismo tradicional que ve en las normas su preocupación central; "realista", que se preocupa por la explicación de los fenómenos sociales y la predicción del comportamiento de los jueces, y el "crítico", que se concentra en identificar las relaciones entre poder, ideología y Derecho. Si algo semejante fuere posible, de seguro en mucho se debe a las posibilidades abiertas principalmente por esta obra y el uso que de ella hicieron y siguen haciendo profesores y profesoras de derecho que vemos en ella un valor propio para la formación jurídica en las escuelas de abogacía.

En esta ocasión intentaré destacar algunos aportes y reconocer ciertas tradiciones tanto en los planes de estudio, como en los enfoques pedagógicos y contenidos curriculares, que en esa línea metodológica de la enseñanza jurídica, debemos al clásico manual de Introducción al Derecho de Aftalión, García Olano, Vilanova y Raffo.

4- Cossio, Carlos: "Otoño filosófico en las universidades argentinas", en Lecciones y ensayos, Nº 48, Astrea, Buenos Aires, 1987, p. 318

REFLEXIONES SOBRE EL CURRÍCULUM EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Sergio Alberto Palacio¹

Currículum, Pedagogía Jurídica y Evaluación

En este sentido se debe advertir que existe una relación difícil de escindir: El currículum es lo que cuenta como conocimiento válido para la formación de los Abogados; La Pedagogía Jurídica es lo que cuenta como los modos de transmisión de ese conocimiento; y la Evaluación es lo que cuenta como manifestación válida de éste conocimiento por parte de los Alumnos.

Por ello mientras mantengamos significativo porcentaje de los Docentes sin formación pedagógica será muy difícil mejorar.

Para correlacionar lo que cuenta como formación, con los perfiles profesionales y competencias que se estimen necesarias, se requieren prácticas que no han llegado suficientemente a la mayoría de las Aulas de Derecho.

a) Los Contenidos que cuenten como válidos deben pretender la formación integral del profesional y no apuntar exclusivamente a lo cognitivo, aunque las clases continúan siendo, en número indeseado, expositivas y magistrales. El conocimiento en la formación jurídica, de historia europea continental se organiza como “teorías”, como un conjunto sistemático de enunciados que aspiran a puntualizar una rama del sistema normativo. Cada rama del sistema normativo suele equivaler a un Código, aunque existan ramas del sistema normativo no codificadas como el Derecho Administrativo.

b) Muchos Docentes deben desplazar el centro de la enseñanza desde su propia figura, abandonando su egocentrismo, para colocar el foco en el aprendizaje del Alumno.

c) Deben privilegiar el pensamiento crítico y reflexivo, la creatividad y la imaginación de sus Alumnos y no el apego a las teorías dogmáticas, muchas de su propia pluma.

d) Una Pedagogía Jurídica debe basarse en la construcción y reconstrucción permanente del conocimiento jurídico en diálogo permanente entre los saberes del Docente y las preocupaciones del Alumno.

e) El saber jurídico no es un saber por el saber mismo que se retroalimenta en la teoría y el dogmatismo. El saber jurídico significa saber ser Abogado, saber hacer lo que debe realizar un Abogado, saber aprender a seguir siendo Abogado aprendiendo, y saber crear soluciones a las problemáticas que la sociedad plantea al Derecho.

f) Para ello hay que limitar el conocimiento dogmático del Derecho, tornándolo en el desarrollo de las capacidades, competencias y destrezas necesarias para ser Abogado.

Las capacidades, competencias y destrezas necesarias para ser Abogado, significan que los estudiantes deben ser formados en una Pedagogía Jurídica que los prepare para el desarrollo de procesos mentales de orden superior: análisis de casos concretos, resolución de problemas, toma de decisiones como Profesional del Derecho, entre otros.

g) La Pedagogía Jurídica debe tener presente en su desarrollo que esos procesos mentales de orden superior que conforman competencias complejas no pueden ser resueltos con propuestas tradicionales como las clases expositivas y magistrales. Requieren actividades áulicas complejas como las tareas de investigación, el aprendizaje colaborativo, el trabajo en equipo, etc.

h) Los temas y experiencias de aprendizaje, derivados de los contenidos deben centrarse en las necesidades de formación de los perfiles profesionales de los Abogados y no en los intereses de los Docentes. Los contenidos jurídicos no son fines en sí mismos para satisfacción del Docente sino medios para el desarrollo de las capacidades y destrezas que los Alumnos requieren para ser habilitados profesionalmente.

i) Teniendo presente la realidad actual y la percepción pública, la Pedagogía Jurídica debe integrar los contenidos conceptuales con los valores y actitudes que la Educación debe promover pero que la sociedad reclama de los Abogados².

Pedagogía Jurídica y Código de Conocimiento Educativo

El conocimiento educativo es uno de los mayores reguladores de la estructura de la experiencia: las formas de experiencia, identidad u relación social se evocan, se mantienen y cambian mediante la transmisión formal del conocimiento educativo.

Teniendo presente la trilogía de la que se ha hablado en el párrafo anterior, entre currículum, pedagogía jurídica y Evaluación, se debe tener presente que los principios subyacentes que configuran el currículum, la pedagogía jurídica y la evaluación constituyen el denominado código de conocimiento educativo.

1- Profesor de Filosofía del Derecho, Metodología del Derecho, Política Educativa y Administración Educativa. Director Académico de la Escuela Judicial de la Nación y Secretario General de la Red Iberoamericana de Escuelas Judiciales (RIAEJ Cumbre Judicial Iberoamericana)

2- Estos principios básicos guardan correlación y se inspiran en lo que se consideran los principios presentes en los Documentos Curriculares Pedagógicos en América Latina para lo puede ampliarse en FERRER, G. (s.f.) Aspectos del currículum prescrito en América Latina: revisión de las tendencias contemporáneas en currículum, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe [PREAL], Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación, Grupo de Análisis para el Desarrollo [GRADE]

“El código es un principio regulador (de las experiencias del sujeto) que se adquiere tácita e informalmente; no se puede enseñar un código a nadie. Los códigos son aprendidos más que enseñados. Se adquieren códigos del mismo modo que se adquiere el código lingüístico, el código gramatical...³”

El código incorpora en el sujeto lo que “...piensa, el modo de ser y cómo se ocupa el lugar en el que se está. Seleccionan e integran significados relevantes, formas de realización de esos significados y contextos evocadores”.

En el nivel de las conductas que el Docente desarrolla en el plano institucional, los significados relevantes se expresan como prácticas discursivas, las formas de realización de esos significados como prácticas de transmisión y los contextos evocadores como prácticas de organización⁴.

Examinar esos códigos educativos o principios subyacentes aporta la posibilidad de comprender la clasificación o distribución del poder y la enmarcación o control a partir de las cuales cada experiencia educativa adquiere una característica distintiva.

Desde este punto de vista los códigos de conocimiento educativo son una suerte de gramática pedagógica, principios de orden y de desorden tácito.

¿Por qué es importante desentrañar los códigos de conocimiento educativo subyacentes en la pedagogía jurídica?: Porque en definitiva el currículum es un dispositivo pedagógico organizado socialmente dentro de la institución educativa en función de esos principios de clasificación (distribución del poder en las relaciones pedagógicas) y enmarcamiento (control).

La hipótesis de utilizar los códigos de conocimiento educativo como esquema interpretativo de análisis para comprender los principios subyacentes en el currículum, la pedagogía y la evaluación ha sido desarrollada por Brasil BERSTEIN quien se basa en considerar que el espacio educativo es un medio de control social.

La clasificación

En la teoría de BERSTEIN⁵ el poder es el que determina categorías y los límites entre ellas. La clasificación es una función del poder al momento de determinar categorías. Las clasificaciones (que pueden serlo de... asignaturas, ... entre otros) pueden ser fuertes o débiles. La primera significa una delimitación absoluta entre categorías, que no pueden ser confundidas. La segunda implica límites difusos y categorías menos especializadas que en el primer caso.⁶”

Por ello la clasificación, curricularmente hablando, se refiere al grado de mantenimiento de los límites entre contenidos. La clasificación enfoca nuestra atención hacia la fuerza de los límites como el rasgo distintivo de la división del trabajo del conocimiento educativo. La clasificación nos da, la estructura básica del sistema de mensajes denominado currículum.

Partiendo de la base que la clasificación como principio subyacente de distribución del poder en las relaciones pedagógicas, se refiere al grado de mantenimiento de los límites entre contenidos, ello supone el determinar diversas cuestiones, no solamente en el plan de estudios formal, sino además en el dictado concreto de las materias, en la actividad áulica de los Docentes.

Entre las diversas cuestiones se pueden mencionar las siguientes:

a) Qué se selecciona como válido y qué queda afuera del currículum, o denominado currículum nulo; es decir, qué contenidos jurídicos comprenden los programas formales, y qué contenidos jurídicos concretamente se imparten en el Aula y qué queda afuera de la selección. Sabemos que los programas de las Materias suelen ser elaborados y propuestos por cada Cátedra quien realiza su propia selección. Es más suele existir la misma materia con dos Cátedras diferentes y con dos programas también diferentes. Sabemos que, sentada esa base, en las Cursadas por el factor tiempo difícilmente se impartan todos los temas del programa y por ello suele haber una segunda selección. Selección que a veces realiza la Cátedra en trabajo conjunto, a veces el Titular y a veces cada Docentes. Esta selección es fundamental porque traduce lo que los Docentes, más allá de los programas formales, han decidido que es el conocimiento valioso para la formación de un Abogado, qué es aquello en lo que el futuro profesional no estará formado y como se interrelacionan y estratifican.

b) Qué lógica lo estructura u ordena al Currículum, porque ello condiciona las prácticas de distribución del conocimiento.

c) Los principios de clasificación se expresan de diferentes formas, adoptando clasificaciones fuertes, por ej.

3- PEZZETTA, Silvina, “La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica” en Revista del Centro de Investigaciones de Filosofía Jurídica y Filosofía Social”, N° 30 2007 Pág. 70 puede consultarse en <http://www.centrodefilosofia.org.ar/revcen/RevCent308.pdf>

4-PEZZETTA, Ob. Cit.

5-BERNSTEIN, Basil, “La Estructura del Discurso Pedagógico”, Ed. Morata Colección Educación Crítica, 1996, revisión de “Class and pedagogies: visible and invisible, en “Class, Codes and control”, Vol. 1 y 3 RKP London; SADOVNIK, Alan R., “Basil Bernstein”, en Rev. Perspectivas, París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXXI, n° 4, diciembre 2001, págs. 687-703 ver en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/bernsteins.pdf, PALAMIDESSI, Mariano, “El estructuralismo en la sociología de Basil Bernstein”, Rev. Discurso Año 1 n° 2001 puede consultarse en http://www.revista.discurso.org/articulos/Num1_Art_Palamidessi.htm y PEZZETTA, Silvina, Ob. Cit.

6-PEZZETTA, Silvina, Ob. Cit.

Cuando una materia está aislada de otra, o flexibles cuando las fronteras de contenidos son borrosas más difíciles de discernir.

El Enmarcamiento

De la misma manera que el concepto de clasificación se relaciona con el poder, el concepto de enmarcamiento se relaciona con el control.

“El enmarcamiento se refiere al principio que regula las prácticas comunicativas de las relaciones sociales dentro de la reproducción de los recursos discursivos, es decir, entre transmisores y adquirentes⁷. El enmarcamiento significa saber quién pone las reglas de control de la comunicación, lo que debe ser aprendido para poder operar dentro de éste. Lo mismo que con el código, las reglas del enmarcamiento no se explicitan, hay que deducirlas. ...El enmarcamiento puede ser fuerte o débil. Si es lo primero, entonces el control estará claramente en posesión del que transmite el mensaje. Si es lo segundo, este control se transfiere al receptor del mismo.⁸”

Por ello, “el concepto de enmarcación se usa para determinar la estructura del sistema de mensajes denominado pedagogía. Enmarcación se refiere a la forma del contexto en el cual el conocimiento se transmite y recibe (...) a la relación pedagógica específica docente/alumno. (...) Cuando la enmarcación es fuerte hay un límite agudo, cuando la enmarcación es débil el límite entre lo que puede y no puede ser transmitido, se borra.⁹”

Como este principio subyacente se refiere a la forma del contexto en el cual el conocimiento se transmite y recibe, algunas cuestiones que se determinan a partir del mismo son las siguientes:

- a) El establecimiento de marcos de jerarquía, de la posibilidad o límites entre las instituciones y los profesores, regulando las prácticas de los profesores y las relaciones entre éstos y los alumnos
- b) Ello conforma parte de un sistema de mensajes. El sistema de mensajes que socialmente conforma la pedagogía.

Curriculum de Colección y de Integración

Según el grado de clasificación y enmarcamiento, o sea según cómo se expresen las relaciones de poder y control, los currículums, en tanto que dispositivos pedagógicos socialmente organizados, podrán ser catalogados como “de integración” o “de colección”¹⁰.

El análisis sobre esta base, se fundamenta en las denominadas “Pedagogías Invisibles”, que son las estructuras subyacentes, los principios y las reglas de organización del currículum más que la descripción de sus elementos visibles y formales.

Las Pedagogías Invisibles, no sólo organizan los intercambios materiales entre los sujetos sino que al internalizarse controlan las formas de pensar, valor y actuar de los diversos agentes del sistema, en particular, los profesores¹¹.

Al aplicar estas categorías de análisis sobre el currículo en una práctica determinada, surgen analíticamente dos esquemas de referencia, tanto para la clasificación como para la enmarcación: fuerte y débil.

Cuando la clasificación es fuerte, los límites entre las asignaturas están claramente definidos, cada materia está aislada de la otra y ordenada en una jerarquía de importancia.

Esto ocurre generalmente en los Planes de Estudio de Derecho, donde las materias tienen límites fuertes entre ellas, y no es habitual el desarrollo de ejes integradores. Además las materias suelen tener categorías de importancia tanto entre Docentes como Alumnos que recogen ese mensaje. Se considera claramente que las “codificadas” son las “que valen” y que las “humanísticas” son las complementarias. Ello revela un concepto subyacente de las materias que supuestamente son importantes para el perfil del “Abogado litigante”. En función de esos mensajes he escuchado, siendo Alumno y luego Docente, a otros Docentes que transmiten claramente la idea de la falta de importancia de materias como Filosofía del Derecho.

Por otro lado, como se dijo, la clasificación suele ser tan fuerte que los límites de las materias están fijados, aún en la misma, entre Cátedras y los programas difieren.

Los Alumnos que reciben ese mensaje de clasificación fuerte, elaboran su propio itinerario curricular inter materias, e inter cátedras, y se ha reseñado el ejemplo que ese itinerario sea materia de “asesoramiento” de los Centros de Estudiantes a los Alumnos.

7-LISTA, Carlos y BRÍGIDO, Ana María, “La enseñanza del Derecho y la formación de la conciencia jurídica”, Córdoba, Sima, 2002, pág. 6. cit. Por PEZZETA, Silvina, Ob. Cit.

8- PEZZETTA, Silvina, Ob. Cit.

9- BERSTEIN, Ob cit./[articulos/Num1_Art_Palamidessi.htm](#) y PEZZETTA, Silvina, Ob. Cit.

10-BERSTEIN, Basil, Ob cit.

11- BERNSTEIN distinguía entre la práctica pedagógica como transmisor cultural y lo que ella transmite; entre la práctica pedagógica como forma social y como contenido específico. Y afirmaba que su lógica interna como transmisor cultural se encierra en un conjunto de tres reglas: jerárquica, de secuencia y de criterio. La naturaleza de estas reglas actúa de forma selectiva sobre el contenido de toda práctica pedagógica. BERNSTEIN, Basil, Ob. Cit. “La Estructura del Discurso Pedagógico” Capítulo II La Clase Social y la práctica pedagógica” Págs. 72 a 99

Ello deriva en que el trabajo inter cátedras, base del aprendizaje interdisciplinario, no sea frecuente. Falta trabajo en equipo y las cátedras suelen trabajar aisladas entre sí.

Los Horarios de las materias están tabulados de acuerdo al grado de valor asignado, por lo que se suele categorizar entre materias cuatrimestrales, semestrales y anuales, conforme a una taxativa carga horaria fija.

Si la clasificación es débil prevalece la relación inter cátedras y la enseñanza en base a proyectos o temas de estudio/investigación, la integración en base a ejes vertebradores como pueden ser los ejes socio profesionales, y un marco cooperativo entre docentes. Todas las materias son importantes y los Docentes transmiten ese mensaje. Y por ende los horarios pueden ser flexibles y no representan categorías jerárquicas entre materias.

Si la enmarcación es fuerte, es decir, si el grado de control del Docentes sobre los aspectos de la relación pedagógica como la selección, transmisión, secuencia, ritmo, etc., de la transmisión y adquisición del conocimiento es fuerte, el Docente por ejemplo determina unilateralmente lo que va a ser transmitido.

Además, no se contemplan los intereses de los Alumnos y el ritmo de aprendizaje es fijado autocráticamente por el Docente, que concentra toda la información. No hay contrato pedagógico visible.

Normalmente la modalidad de Evaluación es única y usualmente es un examen escrito de marcada evocación memorística.

Si la enmarcación es débil el Docente es más amplio a atender los temas que por su actualidad u otras razones resultan de interés de los Alumnos, y es proclive a acordar los tiempos de aprendizaje y modos de evaluación. En general la conducción del aprendizaje posee una mayor amplitud de criterio al consenso sobre las necesidades de formación de los Alumnos.

La Evaluación contempla múltiples modalidades adaptadas en función del proceso de aprendizaje. Incluyen evaluación continua, trabajos en clase y evaluación por el profesor.

Para comprender mejor estos conceptos se ilustra con el siguiente Cuadro elaborado por el Prof. Cristian D. COX¹²:

Tipología de tipos de currículum siguiendo a BERNSTEIN

Enmarcamiento		Clasificación	
Los grados relativos de control del profesor y el alumno sobre la selección, transmisión, secuencia, ritmo, etc., de la transmisión y adquisición del conocimiento		Construcción y mantención de límites entre los contenidos curriculares; su interrelación y estratificación	
Débil	Fuerte	Débil	Fuerte
Poco claro qué es y qué no es apropiado como materia de aprendizaje Relación profesor/alumno de descubrimiento-negociación Ritmo de aprendizaje negociado	Profesor/sistema determina el material apropiado para ser transmitido Ritmo de aprendizaje es determinado por el profesor o el currículum Profesor tiene toda la información a ser aprendida por el alumno	Los contenidos se mezclan unos con otros Los límites no son claros o bien mantenidos La jerarquía de los contenidos (si existe alguna) no es clara	Disciplinas o asignaturas claramente aisladas con fronteras o límites fuertes Asignaturas ordenadas en una bien aceptada jerarquía de importancia y valor

Cuanto más fuertes se manifiestan las categorías de clasificación y enmarcamiento se dice que estamos ante un Currículo de Colección. Cuanto más débiles, se dice que estamos ante un Currículo de Integración.

La transición de un Currículum de Colección a uno de Integración ha sido graficada por el Prof. COX de la siguiente manera:

Movimiento del currículum tipo colección al tipo integrado

	Colección	Integrado
Contenido del currículum	Asignaturas	Abordaje basado en la indagación de tópicos y temas
Organización de la enseñanza/aprendizaje	Horario fijo	Horario flexible
Org. de los grupos de alumnos	Distinguidos por niveles de habilidad	Mezclados
Elección concedida a los alumnos	Estrictamente limitada	Amplia
Evaluación del aprendizaje	Una sola modalidad (usualmente examen escrito)	Múltiples modalidades (incluyendo trabajo en clase y evaluación por el profesor)
Control de alumnos por el profesor	Jerárquico	Interpersonal
Rol de los profesores	Profesores no dependen unos de otros	Profesores trabajan en equipos interdependientes

12- COX, Cristian D., "Introducción a las teorías del currículum y la enseñanza", Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Noviembre 2004

Cuando en los Cursos de Capacitación Docente de post grado, incentivamos la reflexión de los Docentes sobre su propia práctica, utilizando las categorías de análisis descriptas precedentemente, suelen identificarse sin dudas con una práctica curricular enmarcada en Currículums de Colección.

Es que este parece ser el modelo subyacente por lo menos en las Universidades Públicas. En primer lugar parece ser el modelo “heredado”, es decir recibido de la tradición académica de aquellos Docentes que viven añorando otros tiempos y otros Alumnos, y siguen creyendo que lo más importante no son las competencias necesarias para ser Abogado sino su propia materia.

En un mundo signado por la inestabilidad que exige cada vez más reflexión, y por las crisis económicas, consideran que materias como Economía Política, Filosofía o Sociología son accesorias al estudio de Códigos normativos que mutan frecuentemente.

Para los noveles Docentes, el entorno de ese modelo curricular en el que han crecido como Alumnos, resulta “amigable” y más fácil de acomodar en sus representaciones.

El modelo de Integración requiere además otras condiciones que no son fáciles de implementar, que requieren mayores esfuerzos, entre ellos los presupuestarios.

En nuestras Facultades de Derecho no suele haber Docentes dedicados exclusivamente a la enseñanza, sino que en general se la considera una actividad accesorio a alguna forma de actividad profesional. Por el contrario, en países como España con mayor cantidad de Docentes full time los Colegios de Abogados suelen criticar la falta de ejercicio profesional de los Docentes, que consideran, los limitan en el campo de su enseñanza.

A esos efectos, cuanto más compartimentado es el modelo de Asignaturas y más fuerte es la clasificación, más funcional es a una modalidad en la que los Docentes desempeñan la actividad de enseñanza como una práctica que da CV o cierto prestigio, porque la dedicación es en tiempo compartimentado y limitada en referencia al trabajo que requeriría un Currículum de Colección.

Obviamente para trabajar con Docentes de tiempo completo que resultan imprescindibles para desarrollar un Currículum de integración, se requieren mejores salarios y más presupuesto con lo cual resulta funcional a la realidad de los limitados presupuestos oficiales, o los “eficientizados” presupuestos privados.

Otra variable asociada a la cuestión, es que para aplicar un Currículo de Integración, es inviable el sistema de Alumnos Libres. Pero este sistema en algunas Facultades concita la actividad de muchos Alumnos que ven simplificado su paso por la Facultad en términos organizativos, pero dificultado en términos de formación.

Es de destacar que en algunas Facultades de Derecho Públicas se viene evolucionando. Por caso recordamos que en nuestras épocas de estudiante, sobre 28 materias que contenía el plan de estudios, solamente pudimos acceder a dos cursos por la falta de cupos. Lo absurdo, es que pudimos acceder a los cursos de esas materias, porque en esa jerarquización cerrada del valor de las materias imperante, eran asignaturas respecto de las cuales nadie consideraba importante ingresar a sus cursos y por ello sobraban las vacantes.

Actualmente la tendencia tiende a integrar a todos los Alumnos en los Cursos, aunque subsiste el sistema de Alumnos libre con caudal importante.

Asimismo, al tener el Docente su trabajo tan compartimentado, obviamente que las modalidades de evaluación no suelen presentar grandes alternativas. Es que las mayores alternativas de evaluación requieren más tiempo de trabajo y por ello se suele recurrir a lo más fácil de formular que es la evocación memorística simple.

La compartimentación de los tiempos y espacios suele presentar al inicio de los Ciclos Lectivos en a veces, dificultades para la organización de las bandas horarias.

La arquitectura en instituciones educativas, se considera que cada vez más debería aportar un marco pedagógico. Para un currículo de Integración se requiere una arquitectura flexible que propicie el trabajo en equipo, en proyectos.

Algunos Docentes creen que el Currículo de Colección favorece además la transmisión del Derecho Positivo cuyos contenidos se sacralizan, descuidando la formación humanística y de la comprensión de los futuros Abogados.

Se percibe además que la mayor interacción del currículo de integración, importa una mayor exigencia para el docente, por ser un esquema de mayor intervención del alumno, y por ende de mayores inquietudes de su parte, que deben, necesariamente, ser satisfechas por el docente. Esto no es fácil de abordar para los Docentes que poseen un tiempo limitado y compartimentado para los cursos. Paradójicamente, a vecen suelen aborrecer a los Alumnos reflexivos que interrumpen las clases con preguntas.

El currículum de colección garantiza que los Alumnos cumplan las instancias sumativas de promoción, pero no garantiza los aprendizajes y competencias necesarias para el ejercicio de la profesión de Abogado.

Algunos autores sostienen que lo que podríamos decir constituyen las características del Currículo de Colección, son las que predominan en todas las Facultades Latinoamericanas. Por caso se afirma que “No se observa un currículum que considere suficientemente los aspectos éticos o sociales del fenómeno jurídico. Ese currículum es deficitario en lo relativo a las destrezas requeridas por la profesión. No existe, en general, un desarrollo amplio en la enseñanza de técnicas de litigación, métodos alternativos de resolución de conflictos o destrezas asociadas a la oralidad. La ciencia legal latinoamericana es deductiva y sistemática, predominantemente normativa y carente de orientación empírica o sociológica (del tipo law and

society o law and economics). Se observa ausencia en la formación de destrezas (skills) y valores asociados a la ética de la profesión. La evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje es altamente ritual y formalista y no es difícil apreciar en ella un cierto autoritarismo en la relación profesor-alumno. Enfatiza, por sobre todo, la retención memorística de la información previamente entregada por el profesor. No suelen evaluarse destrezas en el área de la investigación bibliográfica, ni tampoco en la escritura de papers. La metodología de enseñanza predominante en la región es la “clase magistral” en que el profesor expone sistemáticamente la información. No hay, de manera predominante, estudios o análisis de casos o jurisprudencia. El método de casos es virtualmente inexistente. Hay un predominio del papel expositivo, central y autoritario del profesor. El debate en la sala de clases es sustituido por las preguntas de los alumnos relativas a la exposición del profesor.¹³”

Superar este diagnóstico y tender hacia un Currículo de integración supone una intención compleja. Se supone que redundaría en un beneficio en la formación, en la medida que distintos estamentos perciben que el modelo de Colección disocia la teoría de la práctica y formulan sus críticas a lo que consideran deficiencias de formación profesional.

Pero no es fácil de imaginar que muchas condiciones cambian rápidamente. El cambio no debe ser tan material, sino conceptual y seguimos creyendo que comienza en tanto se logra la reflexión de los Docentes sobre su propia práctica, sobre su propio rol en la trilogía Currículo, Pedagogía Jurídica y Evaluación.

En los Cursos de Capacitación Docente donde se ha tratado de brindar el marco adecuado de estímulo reflexivo se recogieron desarrollos muy estimulantes y descarnados que reflejan la capacidad de introspección en cuanto se cuenta con herramientas de análisis. Valga, de los múltiples, un solo ejemplo de un joven Docente que se selecciona por lo gráfico:

“.....es diáfano que los códigos de conocimiento educativos prevalecientes en la Facultad de Derecho de..... son fuertes tanto en el enmarcamiento como en la clasificación.

No es extraño vernos llegar al inicio del cuatrimestre con el cronograma de clases completo, habiendo decidido que “como el tiempo no alcanza para ver todos los temas que están en el programa de la materia, vamos a ver éstos!” y allí va el listado de temas que se verán en el cuatrimestre.

Pero esto no significa necesariamente que haya una planificación previa. Basta echar un vistazo en el libro de actas de sala de profesores y observar la cantidad de espacios en blanco donde debería consignarse el tema de la siguiente clase para darse cuenta.

El ritmo de aprendizaje parece ser una imposición divina: seleccionamos 10 temas, tenemos 22 clases: sacamos dos clases para los exámenes escritos... vamos a dar un tema cada dos clases! (Eureka).

Más aún, en reiteradas oportunidades el alumno es dejado en libertad para estudiar del texto que prefiera... siempre y cuando este sea el que le gusta al profesor y que será la base de las evaluaciones promocionales.

Tanto los alumnos como los propios docentes han establecido una suerte de “jerarquía” entre las materias: están las troncales, las que llevan diminutivo y las que “hay que pasar”. Por supuesto las troncales serán siempre codificadas bajo apercibimiento de que si una materia que no cuenta con un código en su haber resulta de interés de un alumno deba enfrentar preguntas como “¿para qué estudiás Derecho si te gusta otra cosa?”¹⁴.

Creemos que es posible mejorar sustancialmente, y que queda mucho por hacer en ese aspecto.

13-PEÑA GONZALEZ, Carlos, “Notas sobre abogados y educación legal” Pág. 15 (Borrador para comentarios) Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales, Profesor de Derecho en la Universidad de Chile, puede consultarse en <http://islandia.law.yale.edu/sela/penas.pdf>

14- Reflexiones del Prof. J. S. como Alumno de Curso de Capacitación Pedagógica

EL FANTASMA DEL DERECHO

Carlos Enrique Pettoruti

El fantasma y el sueño de la razón.

La palabra “fantasma” suele utilizarse en el ámbito del lenguaje vulgar o coloquial para referirse a algún tipo de espectro o aparición, cuya manifestación fenoménica y comprobación resulta poco fácil –sino imposible– de explicar de manera empírica o racional. También utilizamos la palabra “fantasma” para aquella idea o pensamiento recurrente que nos atormenta, y que tampoco podemos controlar a través de la razón.

Es precisamente el distanciamiento o la desconexión entre lo fantasmagórico y lo racional lo que nos produce una tremenda angustia y temor. Y es que la racionalización del pensamiento ha sido una característica creciente en la gnoseología de la modernidad, a partir del pensamiento de Descartes.

Esta idea se halla magistralmente representada en el grabado realizado en el año 1799 por el pintor Francisco Goya titulado “El sueño de la razón produce monstruos”. La imagen muestra a un hombre, aparentemente un pensador, un científico o un intelectual, dormido sobre unos papeles de trabajo. Su sueño genera la aparición de monstruosos animales de la noche que lo contemplan de manera amenazante desde el mundo de las sombras. También se observa que cuanto más sumidos en la oscuridad se hallan los animales, más amenazantes parecen, en cambio, cuanto más cercanos e hallan a la luz de su mesa de trabajo adoptan forma de lechuzas, el animal que simboliza a Minerva, la diosa griega de la sabiduría y la razón.

No me detendré mucho más en la referencia a este grabado que, por cierto ha sido objeto de múltiples interpretaciones, pero parece aceptable afirmar que para Goya, como para los pensadores racionalistas, la razón echa luz sobre el conocimiento y nos aleja del temible abismo de la oscuridad y el temor que produce lo inexplicable, lo desconocido.

Curiosamente la palabra “fantasma” proviene del verbo griego “phanein” (que a su vez deriva de “phos”, luz) y significa brillar, mostrar, hacer visible. De manera que para los griegos, fantasma es la cosa que se nos hacía visible a nuestros ojos. Esta raíz etimológica es compartida por otras palabras tales como “fósforo”, “fenómeno”, “fotografía” y “fotosíntesis”, que, quiérase o no, están emparentados con el fantasma.

Por tal razón encontré apropiado iniciar esta ponencia refiriéndome al “fantasma del derecho”. Si fantasma es lo que se presenta ante nosotros, y que impulsivamente nuestra razón trata de desentrañar, será interesante analizar como presentamos al derecho en el contexto de la relación de enseñanza y aprendizaje o, en otras palabras, cómo explicamos el “fantasma del derecho” a nuestros alumnos, para que, dentro del mismo contexto etimológico resulte ser un “fenómeno jurídico” y no un espectro aterrador.

Conocimiento y enseñanza.

Si todo proceso de enseñanza y aprendizaje resulta, de por sí, complejo, con mayor razón todavía esta complejidad se produce en el contexto de las asignaturas de primer año en el ámbito universitario.

El alumno que comienza una carrera universitaria debe despojarse de la visión enciclopedista que presenta la escuela secundaria –más allá de las orientaciones que en la misma puedan concretarse–. Los jóvenes dejan de pendular entre las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias sociales, e incluso las actividades físicas, todas ellas tabuladas en horarios ensamblados heterónomamente, para pasar abruptamente a “conducir su propio destino” en una Facultad que les da opciones respecto de las cuales son ellos quienes deben adoptar decisiones.

También se encuentran con un conjunto de asignaturas que, si bien presentan un diverso abanico temático, están todas ubicadas en el contexto de una disciplina, ya se trate la arquitectura, la medicina, la ingeniería, el arte, el derecho y tantas otras opciones que se presentan en los ámbitos universitarios.

Esto implica que quien decide estudiar derecho en el ámbito de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, encontrará al derecho en todos los resquicios de su carrera, de “una” carrera que le proporcionará “un” título.

Pero si como dijo Aristóteles en su *Metafísica*, el ser se dice de muchas maneras, el derecho no escapa a esta regla. Múltiples serán las visiones que los alumnos reciban de sus profesores acerca del derecho. Y si todas esas visiones (“fantasmas”) no son analizadas desde la perspectiva de un pensamiento crítico, lejos de entusiasmar en el progreso de la carrera, asustan y desaniman, produciéndose en consecuencia lo que denominamos el “desgranamiento” del alumnado, lo cual no es sino un eufemismo para referirnos al abandono de la carrera por parte de los alumnos decepcionados.

De allí la gran importancia de las materias iniciales del plan de estudio de la carrera: Introducción al Pensamiento Científico, Introducción a las Ciencias Sociales, Introducción a la Sociología e Introducción al Derecho, ya que ellas (aunque no sólo ellas) generarán en los alumnos un sentido crítico y conceptualizador que les permitirá conocer los distintos modos del ser del derecho que convergen en el fenómeno jurídico. Eso les permitirá desempeñar cabalmente su profesión. El buen ejercicio de la abogacía y de las magistraturas judiciales no comienza con proyectos de leyes, sino que empieza en el primer año de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

Conocer e interpretar.-

Carlos Cossio ha sido un filósofo y maestro que debe ser considerado ineludiblemente por todos aquellos que nos dedicamos al estudio y a la enseñanza del Derecho. La Teoría Ecológica, como la pintura de Goya, echa luz sobre el Derecho para que éste deje de ser un conjunto oscuro y abstracto de conocimientos, para exhibirlo como una ciencia empírica, una ciencia de realidades en el contexto de la cultura. Para ello Cossio proponía estudiar la norma en su perspectiva dinámica, desde la abstracción hacia la experiencia cotidiana, en lo que él llamaba la “experiencia jurídica”, integrado por un elemento normativo, otro empírico y otro axiológico. Para él el Derecho era un objeto cultural cuyo abordaje implicaba el pensamiento normativo, la intuición sensible y la comprensión emocional.

Su teoría nos permite tener presente que no puede haber conocimiento de un objeto sin interpretación de éste, y por lo tanto, el mejoramiento de los métodos de interpretación y aplicación del Derecho habrá de repercutir en la tarea de los abogados, jueces y funcionarios públicos.

Esto implica que siempre habrá una etapa en el proceso de conocimiento en la cual se debe “traducir” una significación para poder construir el objeto en el plano ontológico.

Como advierte Mario Bunge, todo hecho que, en definitiva, impacta en la sociedad multidimensional, y toda la sociedad humana está regida por leyes tanto naturales como convencionales. Es esa la razón por la cual las ciencias sociales no pueden ser “naturalizadas” o reducidas a la biología, aunque personalmente no estoy seguro de que no pueda realizarse el proceso inverso, pues toda ciencia natural está influenciada por las ciencias sociales, por la simple razón de que la “ciencia” es producto de la cultura.

Una correcta filosofía de la interpretación no sólo se halla estrechamente vinculada a la problemática gnoseológica, sino también implica un posicionamiento frente al objeto. Cossio dice al respecto que no puede haber un efectivo conocimiento de un objeto sin un punto de vista, y sin el examen de estos puntos de vista intelectuales no podemos apreciar el valor de nuestros conceptos.

Podríamos así sostener que el punto de partida para una introducción a la enseñanza- aprendizaje del Derecho se encuentra en la posibilidad de generar un ámbito en el cual se puedan adoptar las perspectivas necesarias para comprender las diversas facetas del fenómeno jurídico a abordar.

Del nóumeno al fenómeno y de la razón a la praxis.-

No es casual ni caprichosa mi insistencia en la obra de Carlos Cossio y su relación con la teoría kelseniana y la filosofía kantiana. En realidad, Kant produjo un importante replanteo al integrar la posibilidad del conocimiento (Crítica de la Razón Pura) con el análisis del actuar (Crítica de la Razón Práctica).

No es casual que la filosofía kantiana haya influenciado tan profundamente a Kelsen y a Cossio y que, consecuentemente, ocupe un lugar tan importante en la enseñanza y el aprendizaje del derecho.

Tanto Kelsen como Cossio se preocuparon en trasladar al derecho del campo noumenal al campo fenoménico; en pasar de una abstracción incognoscible a una manifestación en el campo de la realidad; en echar luz sobre el derecho; en hacerlo “aparecer” ante nosotros. Para Kelsen, la abstracción normativa se concretaba en un acto de voluntad. Cossio fue más adelante, para él, la norma jurídica se refiere ineludiblemente a un acto de libertad en todas sus posibilidades: como deber y como transgresión, captando así plenamente el hecho de la libertad, que no es otra cosa que “ser posibilidad”.

Así entonces, enseñar y aprender derecho es un complejo proceso dinámico que transita entre el “deber ser” normativo y el “ser” de la experiencia jurídica. Esta visión rompe con el concepto escolástico de la enseñanza de “teorías” que el alumno debe “saber” y repetir –especialmente el día del examen- con independencia de cómo estas teorías operen en la práctica. Esta visión de la experiencia jurídica integrada por un elemento normativo, uno empírico y otro axiológico se la debemos a Cossio: inducir que el razonamiento teórico se convierta en práctica.

Esto nos permite salir de la tradicional visión de que el derecho “es”. Lo que “es” está allí, está atrapado en un orden como algo estático y acabado. Es así como muchos transmiten una visión “cosificada” del derecho.

Recordemos aquí que cuando Sócrates se refiere al ser humano, dice que piensa y actúa de manera diversa, porque hace y obra, y por lo tanto, no basta con preguntarse qué es el ser humano, sino cómo actúa. Por eso es imposible desconocer que la enseñanza y aprendizaje de la ciencia jurídica no puede detenerse sólo en conceptos especulativos o cuestiones semánticas. Debe también ocuparse de los datos de la realidad. Claro es que si bien creo que todos los docentes deben coincidir en esta idea, se hace difícil salir del ámbito declamativo, pues muchas veces creemos que desarrollar una “teoría de la práctica” es hacer práctica.

La creación de igualaciones en libertad.-

Me pregunto instintivamente cuál es la forma efectiva de llevar al campo práctico todos estos planteos, ¿cómo hacer para transformar la “teoría de la práctica” en una verdadera “praxis”, en acción?

También aquí encuentro la respuesta en Cossio. También aquí encuentro un paralelismo entre el ejercicio de la justicia y el ejercicio de la docencia.

Basado en la misma fundamentación heideggeriana del “principio de razón suficiente” –al cual Heidegger consideraba como razón de existencia, de esencia y de verdad-, Cossio entiende a la Justicia como una manifestación existencial de la libertad, que esencialmente es creativa y que está dotada de una verdad valorativa fundada en la razonabilidad. La verdadera Justicia, para Cossio, no se funda en la igualdad, pues la igualdad tiene en cuenta los resultados, y precisamente en el ejercicio de nuestra libertad, de nuestra vocación y de nuestro destino, somos bien diferentes. La Justicia exige entonces que cada cual de nosotros, con nuestra personalidad, nos diferenciamos de los otros y tengamos la suficiente libertad para realizar nuestra vocación y nuestro destino.

La Justicia es creación, pero no creación de igualdades, sino creación de igualaciones de libertad, igualaciones de un punto de partida a partir del cual cada uno de nosotros será libre en su creación.

Veo también como esencia de nuestra función docente, en ese complejo proceso que día a día encaramos junto con nuestros alumnos en las aulas: la creación de igualaciones en libertad, brindar a cada uno lo que le falta para estar en igualdad de condiciones con el otro, pero siempre complementando ese punto de partida con el ejercicio de la libertad.

El concepto de Justicia tiene estrecha relación con las cualidades y los méritos de los individuos, pero también está relacionado con las misiones de las instituciones. Y, para el caso, el modo justo de acceder a un bien como lo es la educación universitaria, tiene mucho que ver con los propósitos y fines de la Universidad. Y en este caso me refiero muy especialmente a la Universidad pública.

No esperemos a Savigny.-

“No esperemos a Savigny”. Esta es una frase que suelo atribuirme, y merece una pequeña explicación. A lo largo de mi carrera en el estudio de la abogacía, siempre he tenido a Federico Carlos de Savigny como uno de los más admirados genios jurídicos: su visión historicista de la realidad, su filosofía emotiva y turbulenta propia del romanticismo alemán, y el profundo conocimiento de la génesis del Derecho, empezando con el Derecho Romano. Ojalá tuviéramos cada uno de nosotros una pequeña chispa de la gran genialidad de Savigny. Pero con eso no sería suficiente.

Muchos profesores evidencian y poseen, sin duda, una gran cultura jurídica y versación. Pero de la misma forma de que de poco sirve un buen libro si no se tiene la posibilidad de acceder a su lectura, es poco lo que apuesta al proceso de enseñanza y aprendizaje una gran exposición si no transmite algo más que un cúmulo de información, si no se comprende su sentido (nuevamente reparo en Cossio cuando se refiere a la comprensión como la actitud gnoseológica de quien accede al objeto cultural).

Algo similar ocurre en numerosas clases de oposición de cargos docentes, en las cuales he participado, a otras de las cuales he asistido, y otras que he debido evaluar como jurado: se espera excelencia en la oposición, pero la vaguedad del término “excelencia” hace que en ocasiones se haga hincapié en la exposición de conocimientos y no en la forma en que esos conocimientos son recibidos por sus destinatarios.

Hay una frase popular austríaca que solía utilizar Hans Kelsen, que traducida al español sería algo así como “popularizar sin simplificar”. Eso, en otras palabras significa que solamente cumpliremos adecuadamente nuestra misión como docentes, si podemos hacer llegar el mensaje con los conocimientos, y propuestas que deseamos transmitir, generando en los alumnos la motivación por acceder a esas ideas y propuestas, para lo cual debemos realizar nuestra tarea con claridad y sencillez, sin que ello signifique restar profundidad a nuestro mensaje.

Tal vez así logremos presentar ante nuestros alumnos el “fantasma” del Derecho (como “phaenomenon” que se representa en la experiencia y en la práctica cotidianas) y no al Derecho como un fantasma, que muchas veces, más que miedo produce una profunda decepción.

EDUCACIÓN Y CRÍTICA JURÍDICA. ALGUNAS APROXIMACIONES DESDE LAS AULAS.¹

Sergio Martín Tapia Argüello²

Resumen: Las y los profesores que desarrollan posturas críticas se encuentran en una constante tensión entre estas y la forma en que se desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje en el sistema educativo moderno, especialmente en las Facultades de Derecho. Debido tanto a las condiciones materiales y simbólicas que se encuentran en esta profesión, es fácil identificar elementos conservadores que en muchas ocasiones contradicen la búsqueda del potencial emancipador desarrollado por las perspectivas críticas. En el presente trabajo, el autor presenta cuatro argumentos a favor de esta idea.

Abstract: Critical teachers are in a constant tension between their theoretical perspectives and the traditional educative system. This is especially true in the law faculties, because of both symbolic and material reasons. In the present work, the author presents four arguments for this statement.

Palabras clave: Crítica Jurídica Latinoamericana, Enseñanza del derecho, Hegemonía, Enseñanza Crítica, Educación.

Keywords: Latin American Critical Legal Thinking, Law teaching, Hegemony, Critical teaching, Education.

Introducción.

Las y los profesores críticos encuentran en un sistema que privilegia los procesos de enseñanza aprendizaje unidireccionales y bancarios una tensión constante y permanente. Por un lado, los principios epistemológicos de la educación tradicional buscan, antes que desarrollar procesos horizontales de cooperación y emancipación, la reproducción de formas y saberes cristalizados, encaminados a fortalecer las estructuras de dominación imperantes en las sociedades modernas. Por otro, las y los profesores críticos suelen comprender que la enseñanza no es un proceso aislado, neutro o abstracto, en donde puedan usar esos mismos principios impune e instrumentalmente, sino una práctica político social que no puede separarse del resto .

Un espacio en que esta tensión es especialmente fuerte es, como muchas y muchos profesores saben, las facultades de Derecho. En este sentido, la presente ponencia tiene un doble propósito. Por un lado, establecer cuatro características que ayuden a comprender esto; por otro, problematizar las visiones que naturalizan estas formas particulares y generan condiciones de reproducción acrítica de las mismas a través de su visibilización.

Las facultades de derecho: un espacio de lucha y contradicción.

Es posible indicar que en las facultades de derecho coexisten no sólo distintas formas de ver y comprender el derecho, sino que además estas se relacionan de manera amplia con perspectivas políticas distintas y muchas veces contradictorias entre sí. En este sentido, es posible afirmar que las facultades de derecho son espacios de lucha, en que las distintas maneras de ver y entender el derecho compiten de forma constante .

A pesar de ello, no es posible indicar que esta lucha se da de una forma igualitaria y que todas las visiones tengan la misma posibilidad de ser escuchadas— . Existe una correlación de fuerzas que poco o nada tiene que ver con las posibilidades explicativas de distintos modelos — , sino con situaciones de poder que favorecen ciertas visiones por adaptarse mejor a las condiciones del sistema en que se desarrollan y que de esa manera, generan exclusiones y silencios particularizados .

En este sentido, es posible indicar que, a pesar de que las relaciones sociales nunca son unidireccionales ni lineales y que los espacios relacionales son siempre campos en disputa, existen elementos para indicar que, de forma general, las facultades de derecho se articulan como espacios políticos conservadores. Esto, que ha sido visto incluso a través de algunos trabajos empíricos , puede articularse a través de cuatro componentes, mismos que serán desarrollados a continuación: la existencia de condiciones materiales y simbólicas específicas; la interiorización de formas particulares de relaciones sociales; la función social del derecho y finalmente, la reproducción de saberes y prácticas legitimadas a través de exclusiones y silencios.

1- Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de la Plata, 18, 19 y 20 de abril de 2018.

Candidato a Doctor en Human Rights in Contemporary Societies por el Centro de Estudios Sociais de la Universidade de Coimbra con la Beca Doctoral PD/BD/114073/2015 del Fondo Social Europeo a través del programa Human Potential Operating y la Fundación para la Ciencia y la Tecnología de Portugal. Profesor adscrito al Seminario de Filosofía del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: tapiaarguello@derecho.unam.mx; E-mail: parin75@hotmail.com.

Condiciones materiales y simbólicas.

La primera condición que genera un proceso de conservadurismo dentro de las escuelas de derecho, consiste en la elitización producto de las diferencias económicas y de poder que existen tanto entre el alumnado como entre las y los profesores, así como, especialmente, de ambos grupos con el resto de la población. Resulta necesario comenzar con el último de estos elementos, debido a que como puede observarse, se trata de aquel que genera la posibilidad de existencia de los otros dos.

De acuerdo a datos de la OCDE, en México, donde existe un proceso de selección para los aspirantes a la universidad pública (aunque permite el ingreso a las universidades privadas a quien tenga dinero para pagarlas) sólo el 17% de la población es capaz de tener (que no necesariamente concluir) estudios de educación superior (es decir, carreras técnicas y estudios universitarios) y sólo el 1% logrará concluir exitosamente una maestría. Partir de una sociedad tan profundamente desigual genera interacciones diferenciadas, que vuelven lo que originalmente es un derecho en un privilegio y auxilian al fomento de la repetición de las formas particulares de división social para mantener su propia existencia – . La exigencia de usar cierto tipo de ropa, ya para realizar actividades cotidianas como las clases o bien para evaluaciones sin que esto tenga motivos funcionales y la conformación de ciertas prácticas sociales e incluso académicas compartidas que requieren un alto capital, ya económico, ya cultural (ambas prácticas muy difundidas en las facultades de derecho, como cualquiera que haya pasado por ellas puede indicar), refuerzan esta distinción social de manera continua.

Al mismo tiempo, la existencia de distintos tipos de académicos en dichas facultades (al menos podemos pensar en la existencia de profesores, investigadores, abogados postulantes y autoridades) tiene un efecto paradójico. Por un lado, sirve como fuente para una riqueza de experiencias que difícilmente podría ser alcanzado con la visión de un grupo en particular, pero al mismo tiempo, al localizarse en situaciones de desigualdad económica y de poder generalizada, profundizan la cristalización de ciertos saberes y prácticas como los únicos posibles, al tiempo que colocan una diferenciación en las posibilidades de las y los académicos de influir tanto en el contenido concreto de una materia en particular y la manera en que este es abordado, como especialmente, en las posibilidades de reconfigurar un plan educativo integral.

Interiorización de formas particulares de las relaciones sociales.

El papel disciplinario de la escuela dentro de las sociedades modernas ha sido ampliamente estudiado. A través del proceso de normalización de ciertas formas de interacción social, los sujetos conciben una manera de ver y comprender (se en el) mundo. Los procesos tradicionales, bancarios de educación, tenderán a la interiorización de formas jerárquicas de entender la realidad, en donde existirá una división entre “quienes saben” y quienes no.

Esto, que puede ser observado desde la construcción física del aula, pues el espacio es siempre un elemento en el proceso de producción y reproducción social, es especialmente fuerte en nuestra disciplina. A diferencia de otros espacios sociales, el derecho se presenta como un campo que cuenta con un aparato centralizado de corrección, es decir, una dinámica centralizada de toma de decisiones sobre asuntos concretos. De esta forma, no es extraño que las dinámicas sociales entre profesores y alumnos, así como entre pares, se generen a través de dinámicas de jerarquía, pues estas reproducen la forma en que las decisiones se toman dentro de la disciplina en su vida práctica.

Si las visiones tradicionales sobre el derecho asumen formas excluyentes y unilineales de comprender el fenómeno jurídico y asumen la necesidad de ese aparato centralizado como única forma de existencia, no resulta entonces extraño, que encontremos una relación jerarquizada no sólo de las formas y saberes jurídicos, sino también de las formas y saberes que existen en las aulas. Para cualquier estudiante de otras disciplinas (quizá de forma intuitiva, podría exceptuar a las facultades de medicina, que es, de la misma forma, un saber técnico altamente jerarquizado) las formas ritualísticas y jerarquizadas de las facultades de derecho son profundamente ajenas y extrañas.

La función social del derecho.

Un tercer elemento que permite explicar la preponderancia del conservadurismo dentro de nuestras facultades, consiste en lo que podríamos llamar la función social del derecho. Para una gran mayoría de autores, el surgimiento de este sistema normativo debe ser buscado no en la creación de permisiones o facultades, sino en la imposición de sanciones. Esto es así porque el derecho busca, antes que otra cosa, convertirse en una forma de limitación de las acciones dentro de una sociedad determinada y la mejor manera de realizar esto, es a través de castigos.

Al articularse de esta forma, el derecho moderno genera formas de regulación de la conducta que bajo un esquema de construcción heterónoma – , establecen antes que regulaciones armoniosas y auto-generadas, formas impuestas y artificiales de control. De ello resulta normas no sólo ajenas al sentir de las comunidades, sino además, demasiado rígidas para sus siempre cambiantes condiciones de vida.

Si bien resulta fundamental, la función específica de control no basta para explicar la existencia del derecho. A cambio de esa limitación del actuar, el sistema normativo jurídico moderno ofrece como contrapartida, la resolución de conflictos en la sociedad. A través de la existencia del derecho, se logra resolver de una manera particular problemas tanto individuales como colectivos que de otra manera tendrían que buscar medios violentos o bien inciertos para su resolución.

A pesar de las múltiples ventajas que este acuerdo parece proporcionar, resulta necesario recordar que esta resolución se da en términos intra-sistémicos, es decir, las soluciones ofrecidas por el derecho tienen que existir de antemano a partir de las reglas previamente establecidas para ello, que no pueden ser cuestionadas (más que de acuerdo a las reglas mismas), lo que significa límites muy precisos de existencia (. De esta forma, la resolución de conflictos que ofrece el sistema jurídico se da a través de un proceso de despolitización de la vida cotidiana, que exige el abandono de las posibilidades transformativas del sistema .

Si bien existe en el habla común un sentido valorativo del concepto “conservador”, resulta claro, a partir de estas ideas que el presente trabajo pretende utilizar dicha categoría en una dimensión principalmente descriptiva. El derecho funciona como un elemento conservador del sistema en cuanto la resolución de conflictos se realiza para conservar la existencia del sistema tal y como existe, o bien, cuando esto no es posible, para apuntar a soluciones derivadas de la existencia del sistema. En aquellos casos en que esto no es así, es decir cuando para la resolución de un conflicto concreto, es necesario ir más allá de las normas existentes, o bien cuando estas son cuestionadas de forma general, la solución dada será entonces, al menos para las visiones tradicionales, una solución política, antes que jurídica . Esta división, que es constantemente problematizada por las teorías críticas se replica en la manera en que el derecho es observado, analizado y enseñado dentro de las aulas, convirtiéndose así, por una suerte de profecía auto cumplida— , en uno de los más importantes elementos para reafirmar el carácter conservador de las facultades de leyes.

El papel de la Universidad en las sociedades modernas.

Finalmente, la última razón que será enlistada en el presente trabajo para el conservadurismo de las facultades de derecho, consiste en que ellas, como se ha mencionado ya con anterioridad, se encuentran en una institución disciplinaria que busca la reproducción de saberes específicos como lo es la universidad moderna. Esto, que es, lógicamente, común a todas las disciplinas universitarias, se articula de forma particular con los procesos mencionados en los puntos anteriores para generar una dinámica conservadora mucho mayor en nuestras facultades que en el resto.

Si el sistema educativo funciona, de acuerdo a lo que hemos observado, como un proceso de disciplinamiento y normalización de las sociedades, la universidad debe ser considerada como su culmen. Ni siquiera en los países con educación gratuita universal es posible pensar en que esto se deba a una cuestión cuantitativa, pues “gratuito” no significa que no tenga un costo individual y social para el estudiante, sino que ese costo no es exigido directamente por la institución educativa: utilizar el tiempo para realizar actividades escolares, adquirir productos para llevarlas a cabo, cubrir el transporte, la alimentación, el vestido e incluso el hospedaje son gastos derivados que cualquier persona que desee estudiar debe cubrir de forma personal, lo que para muchos, vuelve imposible acceder a estos niveles educativos (e incluso a los inferiores). A pesar de ello, resulta claro que es en estos espacios que se desarrollan los postulados que con posterioridad, configurarán el “sentido común” de las sociedades— .

En este sentido, conviene repetir algunas anotaciones realizadas en un trabajo previo— para indicar que a través de la enseñanza universitaria se legitiman ciertos saberes y prácticas como los deseables o bien, en la mayoría de los casos, como los únicos válidos . Al hacerlo, existe una suerte de invisibilización de otros saberes, prácticas y formas de aproximarse al derecho, que deja fuera los amplios conocimientos sociales no institucionalizados que existen, de forma muchas veces inconexa, no sistematizada, en los ciudadanos . Pensar en lo jurídico como algo que es sólo abarcable desde una visión técnica genera una exclusión que tiende al elitismo y a la inmovilidad social , lo que fortalece el carácter conservador de estas escuelas.

Conclusiones.

A lo largo del presente trabajo se han presentado algunos elementos que permiten identificar un carácter conservador dentro de la Facultades de Derecho. Esto, sin embargo, no debe llevar a equívocos. Una de las principales características del pensamiento crítico, es precisamente el abandono de posturas esencialistas que comprendan de forma simple o lineal la complejidad de las relaciones sociales . Si existen procesos que generan dinámicas conservadoras en estas escuelas, resulta claro también que éstas se encuentran siempre en una tensión dialéctica con procesos que resisten , crean caminos alternos y articulan, a través de distintos medios, opciones distintas . De la misma forma, no es posible identificar a actores particulares, a sus prácticas y saberes como “conservadoras” en sí mismas, sino que resulta necesario observar la manera múltiple e incluso en muchas ocasiones contradictoria en que estas se desarrollan a la par de muchas otras de carácter progresista (e incluso más allá, en algunas ocasiones emancipador).

Si las y los profesores que articulan como centro de su actuar dentro de las aulas una postura crítica son observados con estos lentes, será posible identificar también, en ellos, algunos elementos de los que han sido mencionados aquí. Después de todo, nadie se encuentra más allá de las propias relaciones sociales en que se ve inmerso , aunque esto no signifique, como es claro, que su actuar se limite a “soportar” la existencia de estas relaciones como algo externo que le constriñe; su actuar es, en cada caso, constituido por y constituyente de ellas.

De esta forma, al realizar este recorrido no se pretende simplemente señalar a aproximaciones o actores particulares como

conservadores, sino descorrer el velo de ciertos procesos y dinámicas que a fuerza de ser constantemente repetidas, se presentan en muchas ocasiones como naturales dentro de las facultades de derecho. Después de todo, el objeto de la crítica no es la destrucción vacía, sino el momento de la iluminación creadora que sigue al observar los problemas de este mundo que se nos presenta como dado.

Bibliografía.

- Adorno, T. W. (2008). *Introducción a la sociología*. Barcelona: Gedisa.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Apreza Salgado, S., Tapia Argüello, S. M., & Meza Flores, J. H. (2018). *Derechos humanos*. Ciudad de México: Facultad de Derecho Universidad Nacional Autónoma de México, Editorial Porrúa.
- Berman, M. (2008). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2000). *La fuerza del Derecho*. Bogotá: UniAndes, Instituto Pensar.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* (2a ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Correas, O. (1997). El pluralismo jurídico. Un desafío al Estado contemporáneo. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas Y Sociales*, 41(168), 91–98.
- Correas, O. (2007). *Pluralismo jurídico. Nuevos horizontes*. México: Ediciones Coyoacán.
- Ferrari, V. (2014). *Funciones del Derecho*. Bogotá: Universidad del Externado.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Foucault, M. (1996). *Genealogía del racismo*. La Plata: Caronte.
- Foucault, M. (2007). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008). *No al sexo rey*. In *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.
- Foucault, M. (2008). *Sobre la justicia popular. Debate con los maos*. In *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2012). *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (55a ed.). México: Siglo XXI.
- García Maynez, E. (2001). *Introducción al estudio del Derecho*. México: Porrúa.
- Gramsci, A. (1975). *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado Moderno*. México: Juan Pablos Editores.
- Gramsci, A. (2002). *Cuaderno 1*. In *Los cuadernos de la cárcel, tomo 1*. Puebla: Ediciones Era, BUAP.
- Grossi, P. (2003a). *¿Justicia como ley o ley como justicia? Anotaciones de un historiador del derecho*. In *Mitología jurídica de la modernidad*. Madrid: Trotta.
- Grossi, P. (2003b). *Códigos: algunas conclusiones entre dos milenios*. In *Mitología jurídica de la modernidad2*. Madrid: Trotta.
- Hart, H. L. A. (1997). *The concept of law* (2a ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2007). *Dialéctica de la ilustración*. Madrid: Akal.
- Kelsen, H. (1993). *El derecho como técnica social específica*. In *¿Qué es justicia?* Barcelona: Planeta- Agostini.
- Kennedy, D. (1999). *La educación legal como preparación para la jerarquía*. In C. Courtis (Ed.), *Desde otra mirada. Textos de teoría crítica del derecho*. Buenos Aires: Eudeba.
- Kennedy, D. (2010). *El derecho constitucional como religión. Notas de un ateo*. In *Izquierda y derecho*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Marx, K. (1994a). *Contribución a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel. Introducción*. In *La cuestión judía (y otros escritos)*. Barcelona: Planeta- Agostini.
- Marx, K. (1994b). *Trabajo asalariado y capital*. In *La cuestión judía (y otros escritos)*. Barcelona: Planeta- Agostini.
- Novoa Monreal, E. (2008). *El derecho como obstáculo al cambio social*. México: Siglo XXI.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). *Panorama de la educación 2017*.
- Orler, J. (2017). *Enseñanza del Derecho: disputas del campo y transformaciones de las culturas académicas*. *Anales, (III Extraordinario)*, 119–144.
- Pashukanis, E. B. (1976). *Teoría general del Derecho y el Marxismo*. México: Grijalbo.
- Ruiz, A. E. C. (2001). *Derecho, democracia y teorías críticas de fin de siglo*. In *Idas y vueltas por una teoría crítica del derecho*. Buenos Aires: Ediciones del Puerto.
- Santos, B. D. S. (2009). *Un discurso sobre las ciencias*. In *Una epistemología del sur*. México: Siglo XXI, CLACSO.
- Santos, B. D. S. (2012). *Derecho y emancipación*. Quito: Corte Constitucional para el periodo de transición.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Era.
- Tapia Argüello, S. M. (2015). *Poder como dominación. Una reducción útil para las visiones tradicionales del derecho*. *Derecho Y Crítica Social*, 1(2), 411–446.
- Tapia Argüello, S. M. (2016). *Apuntes para la construcción de una teoría crítica para el mundo latino*. 1er Congreso de

Iusfilosofía Para El Mundo Latino. Retrieved from <http://iusfilosofiamundolatino.ua.es/download/Apuntes para la construccion de una teoria critica para el mundo latino.pdf>

Tapia Argüello, S. M. (2017). La Crítica Jurídica en la enseñanza del Derecho. *Anales*, (III Extraordinario), 425–444.

Weber, M. (1999). Introducción. In *Sociología de la Religión*. Tomo I. Madrid: Taurus.

EL PORQUÉ DE LA UTILIZACIÓN DE LA DIDÁCTICA PREGUNTAR Y PREGUNTAR. COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA LOGRAR EL APRENDIZAJE DE LOS DISCENTES

Germán De Jesús Castaño Rodríguez¹

Resumen

Se enfoca la pregunta como herramienta pedagógica para lograr el aprendizaje de los discentes, resaltando su importancia desde lo económico, la curiosidad intelectual y la imaginación; así mismo se muestran diversas formas de preguntar; sobre el recordar y el reconocer, de información de reconocimiento e identificación, de capacitación y las que estimulan la imaginación; igualmente se establece el anexo entre la didáctica del preguntar y lo que son las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva, definiendo cada una de estas y explicitando que tipo de preguntas se pueden formular para el desarrollo de las tres competencias en comento.

Palabras claves: Argumentar. Competencias. Didácticas. Discentes; Interpretar. Preguntar. Pedagógica. Proponer.

Tal vez parezca jactancioso afirmar que la pregunta es el mejor instrumental pedagógico de que se puede valer el maestro. Si examinamos su alcance veremos que no es así:

- Es el más económico, simple y al alcance de cualquiera
- Sirve para capturar la atención y despertar el interés de los oyentes en cualquier momento dado
- Puede ser medio de motivación
- Fomenta la curiosidad intelectual
- Las preguntas provocativas estimulan la imaginación
- Los por qué, cómo, para qué, entre otros, nos revelan las causas esencia y fin de las cosas (De la Torres S., Educar en la Creatividad, página 240).

“Preguntar sin tregua junto con una imaginación y una fantasía sin límites, son los factores que desarrollan la creatividad” (Allen) (obra citada, pagina239).

“Saber preguntar es comenzar a crear, la pregunta se encuentra en la curiosidad congénita del hombre. El despertar cognoscitivo del niño a los cuatro años es inquisitivo – interrogativo. Esta actitud abierta y curiosa lleva una de la mayores cargas creativas.” (Ibídem pag.239).

“La sensibilidad a los problemas es un factor de la creatividad reconocido por todos los que han profundizado en el tema. Guilford y Torrance la han evaluado a través de la fluidez, flexibilidad, originalidad en las preguntas a un estímulo verbal o figurativo”. (Ibídem, pag240).

Osborn, creativo que tiene dentro de los métodos creativos antitéticos el brainstorming y el check list, condensa este último en la exposición de 75 preguntas que estimulan la ideación. Son utilizables tanto para la ideación individual como en el desarrollo de las sesiones de brainstorming.

Osborn dice: “La técnica de las preguntas ha sido reconocida desde hace mucho tiempo como un buen medio para poner en marcha la imaginación” (obra citada, pag.240).

Ciencia es convertir una pregunta en admiración, creatividad es interrogar la respuesta.

Como práctica didáctica y método de enseñanza tenemos un ejemplo preclaro en la mayéutica de Sócrates que a base de preguntas y preguntas enseñaba a sus discípulos, aunque “nunca pretendió ser un pensador constructivo”. Su propósito era atacar a base de preguntas y ayudar a eliminar la basura. Sócrates mostraba que todas las sugerencias que se ofrecían eran falsas, pero él no proponía una mejor, básicamente, creía en el argumento (o dialéctica). Según parece, estaba convencido de que si se atacaba lo que era incorrecto, finalmente quedaría la verdad”. Esto nos ha legado la obsesión por la crítica (Edward de Bono (aprende a pensar por ti mismo, paidós, 1997, página 20)

Edward de Bono en su obra pensamiento creativo, al enfocar el cuestionamiento, como uno de los instrumentos y técnicas del pensamiento lateral expresa:

“El cuestionamiento creativo, opera sin intención de juzgar. Es un incentivo para lograr la “singularidad”...es una “insatisfacción creativa”. En cierto modo, el concepto transmite la idea de inconformidad por aceptar algo como la única manera posible, pero la palabra “insatisfacción” también sugiere la idea de imperfección. En general nos gusta mostrar la

1- Abogado egresado de la Universidad Santiago de Cali. Especialista en docencia de la Universidad Antonio Nariño, Bogotá; con estudio de maestría en Políticas Públicas en la universidad del valle; Magister en derecho en la Universidad Santiago de Cali; Docente universitario, libros: vivencias; Ecaes en Derecho; Desaparición de la responsabilidad limitada en las sociedades; publicación de artículos en diversas revistas nacionales. Actualmente director del departamento de derecho privado en la Universidad Santiago de Cali. german.castano01@usc.edu.co

imperfección con el propósito de tener una razón para pensar en una alternativa mejor; hay que tener claro que el cuestionamiento creativo no es una crítica. En primer lugar si el cuestionamiento fuera una crítica, solo podríamos cuestionar lo que fuere incorrecto” (Edward de Bono, El pensamiento creativo, paidós 1995, pags.161 y 162).

Bernardo Restrepo Gómez coordinador del consejo nacional de acreditación-CNA Colombia, cuando escribiera el artículo “conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto”, al referirse a la investigación formativa alude que son dos las grandes estrategias que recogen las familias de los métodos de enseñanza, la expositiva o por recepción, más centrada en el estudiante; al referirse a esta última dice que “es el estudiante el que hace de protagonista. El profesor plantea situaciones problemáticas, a veces ni siquiera problemas acabados o bien estructurados, dejando que su estructuración sea parte del trabajo del estudiante. En la estrategia del descubrimiento existen en efecto, dos vertientes; la de problemas incompletos frente a los cuales el estudiante debe hacerlo todo, y aquella en la que el profesor estructura bien el problema y lo plantea de entrada a los estudiantes.

Las más de las veces el docente plantea el problema, expone interrogantes buscando activar los procesos cognitivos del estudiante. Por eso esta estrategia, vista desde el aprendizaje, no desde la enseñanza suele denominarse aprendizaje por descubrimiento y construcción (organización) de conocimiento. A partir de un problema el estudiante busca, indaga, revisa situaciones similares, revisa literatura relacionada, recoge datos, los organiza, los interpreta y enuncia soluciones.

Constituye, así (organiza) conocimiento o aprendizaje de conocimiento, aunque sea conocimiento ya existente”.

La investigación, tan exigida y connotada, en la academia contemporánea, justamente define o dilucida los temas objetos de investigación a través de una pregunta y no de cualquier pregunta pues “se argumenta que una pregunta solo tiene carácter investigativo, estrictamente hablando, cuando forma parte de un sistema de explicación y argumentación que permita el examen público de su validez y legitimación, de acuerdo con los cánones del paradigma en que se ubica.

Se concluye, señalando que otra clase de preguntas permite también generar conocimiento, pero que éste no será científico si no cumple las condiciones de producción y legitimación expuestas en el texto” (Alberto Pardo Novoa, una pregunta sobre la pregunta: un asunto de enseñar investigación, actualidades pedagógica #41, junio 2002, universidad de la salle, Facultad de Educación).

¿De qué manera podemos formular preguntas?

Se pueden formular preguntas de información, sobre el recordar y el reconocer; las primeras requieren, evocación de conocimientos adquiridos anteriormente, son un llamado a la memoria, tan criticadas hoy día; son preguntas para completar, se pide utilizar la palabra o frase que llene el vacío existente; las segundas son preguntas para retener conceptos o informaciones de los libros o del profesor, “estas preguntas de memorización tiene el inconveniente que solo exigen del alumno un concepto que llene el hueco de la pregunta, sin que exista ningún tipo de dialogo ni aprendizaje” (De la Torre S. Educar en la Creatividad, pág.242). Sirven entonces para medir competencias cognitivas simples, pues son una intuición sin reflexión, no hay análisis.

Se pueden formular preguntas de reconocimientos e identificación, éstas requieren mayor atención que las anteriores, “en los ejercicios escritos se presentan en forma de elección múltiple, también en el lenguaje oral se formulan ya sea en forma disyuntiva o emparejada. El alumno tiene tres formas de contestar:

- Seleccionando la alternativa correcta;
- Eligiendo la no correcta;
- Escogiendo la mejor.

Este tipo de pregunta no capta las relaciones creativas. Pueden ser aconsejables cuando se trata de mediar las aptitudes de interpretar, discriminar, analizar y se dispone de poco tiempo y muchos alumnos (Obra citada pag.242)

Se pueden formular preguntas de capacitación: La capacidad mental en las distintas formas de pensamiento es la mejor formación que puede tener el estudiante; facilitar esta ejercitación es de por si motivante, como ha observado Bruner; “una de las recompensas del aprendizaje es poder utilizar el conocimiento adquirido para pensar” (Bruner J. S Learning and Thinking en “Harvard educacioneal Review, “num.29,1959, pág.184).

Las preguntas de capacitación aportan:

- Pensamiento Analítico
- Pensamiento Sintético
- Pensamiento convergente y divergente y contribuyen a un progresivo desarrollo de las aptitudes mentales.

Las preguntas que requieren un pensamiento analítico obligan a el alumno a razonar, discurrendo entre los elementos de la cuestión, aprende a profundizar. Ha de buscar la respuesta a qué, cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué. “son analíticas las preguntas de interpretación y comparación, pudiendo aplicarse a objetos, personas, procesos, acontecimientos o instituciones” (Obra citada, pág. 243).

Las preguntas que requieren un pensamiento sintético ponen en juego la combinación de elementos, partes, ideas, para llegar a algo ya determinado o nuevo. Despierta interés en el alumno por cuanto crea un ambiente de exploración y descubrimiento.

Las preguntas que requieren un pensamiento convergente y divergente implican deducción, definición, e incluso clasificación, ejercitan la operación convergente y divergente “juzga, contradice, excluye, busca la verdad” y el pensamiento divergente “explora, armoniza, integra, busca un diseño posible” (Mauro Rodríguez, El pensamiento Creativo Integral, Mc. Graw-Hill. 1997, pág.36).

Cualquier objeto puede ser redefinido según las funciones o posibles usos del mismo.

Se pueden formular preguntas que estimulen directamente la imaginación, entre las que contamos “las que carecen de respuesta preestablecida, las que despiertan la sensibilidad a los problemas y las preguntas incitantes, todas ellas son creativas.

1. Preguntas sin respuestas preestablecidas. Este tipo de preguntas incitan a pensar en un abanico de posibilidades. Son abiertas a múltiples sugerencias.

2. Preguntas que despiertan sensibilidad a los problemas. Otro tipo de planteamientos puedan encaminarse a descubrir fallos, desperfectos, deficiencias, en objetos, personas, mecanismos, instituciones. Todo descubrimiento o invento ha surgido empujado por unas necesidades y alentado por un afán de mejorar.

3. Preguntas incitantes. Dentro de las preguntas divergentes podemos plantear una batería de preguntas sobre un determinado tema o problema, se trataría de formular aquellas que despiertan mayor interés y curiosidad. Son preguntas incitantes las que dejan vagar la imaginación por el mundo de las posibilidades”. (Obra citada pág. 244 y 246).

Nexo de la didáctica pedagógica. Preguntar y preguntar con las competencias cognitivas de interpretación, argumentación y proposición.

El mundo da pasos agigantados en todos los campos del saber, exige la presencia de profesionales que sepan desempeñarse en un contexto determinado (ideológico, cultural, cotidiano, disciplinar o interdisciplinar), es decir, que sepan hacer con lo aprendido, por lo cual su formación deberá ser apuntada al desarrollo de las competencias cognitivas de interpretación, argumentación y proposición, además del acrecer cognoscitivo atinente a cada una de las profesiones y consiguiente nexo con otras disciplinas.

Lo anterior nos vislumbra la necesidad de clarificar qué son o qué significan las competencias cognitivas aludidas; es así como vemos que interpretar significa encontrar el sentido de un texto, de una proposición, de un problema, de una gráfica, de un mapa, de un esquema, de los argumentos en pro o en contra de una teoría; argumentar es realizar acciones que tienen como fin dar la razón de una afirmación, explicar el porqué de una proposición, articular conceptos y teorías, justificar una afirmación, organizar premisas para sustentar una conclusión. Proponer es tener capacidad de generar hipótesis, resolver problemas, construcción de mundos posibles (literatura), confrontación de perspectivas, proposición de fórmulas conciliatorias, elaboración de alternativas de solución a un evento.

Igualmente se hace necesario enfocar los procesos de interpretar, analizar, argumentar y proponer; sobre los cuales dice Gonzalo morales Gómez: La intuición sin reflexión-proceso interpretar-es nivel de comprensión o significación que se lleva a cabo sin necesidad de un análisis a conciencia, que incluso especies inferiores lo realizan instintivamente; que el pensamiento reflexivo aparece en los procesos analizar, argumentar y proponer ; EN EL PROCESO ANALIZAR, con pensamiento interpretativo, con análisis, síntesis y argumentación; y EN EL PROCESO PROPONER, con pensamiento interpretativo, con análisis, síntesis, argumentación y acción propositiva.

De lo anterior se deduce que la competencia interpretativa está en una escala inferior a las otras dos y que la propositiva es el proceso superior del pensamiento, comprendiendo entonces las otras competencias cognitivas enunciadas.

Pero ¿Cuál es el nexo entonces en el desarrollo de las competencias aludidas y el cuestionamiento permanente como didáctica pedagógica para el desarrollo de aquellas?

Sencillamente que la pregunta una vez formulada hace que la persona confrontada ponga a funcionar su cerebro para darle respuesta sea individual o en colectivo, a diferencia de lo que ocurre con la estrategia de enseñanza expositiva o por recepción más centrada en el docente y el contenido; situación en la cual el estudiante si quiere atiende permanentemente, interrumpe su atención, vuelve y atiende, entonces pueden quedar aislados del a temática trayendo consigo consecuencias en el aprendizaje, lo que no ocurre con las preguntas, sobre las cuales tiene el compromiso de resolverlas y no otro.

Es natural que para responder a cuestionamientos formulados se requiere manejar conceptos, teorías y principios, entre otros, pero estos pueden haber sido logrados en acaeceres anteriores u obtenerse justamente a partir de la formulación de la pregunta, dándose al estudiante la oportunidad de consultar textos para la solución de la misma.

¿Cuáles son entonces las preguntas a formular que permiten desarrollar las competencias cognitivas de interpretación, argumentación y proposición en los discentes?

En primer lugar las que estimulan directamente la imaginación – sin respuesta preestablecida, las que despiertan sensibilidad a los problemas y las incitantes – Todas son creativas y creatividad es proposición. En segundo lugar, las de capacitación que exigen – análisis, síntesis y pensamiento convergente y divergente – las cuales desarrollan las competencias interpretativa y argumentativa y en tercer lugar, las de reconocimiento e identificación que permiten desarrollar la competencia interpretativa. Se enfocan aquí las preguntas sin respuesta preestablecida que son abiertas a múltiples sugerencias, como pueden ser aquellas en donde se plantea una situación de hecho al estudiante, un enunciado fáctico, o lo que es lo mismo, un caso; aquí el estudiante debe leer comprensivamente para poder hacer abstracción de la situación, cuando lo entienda habrá

desarrollado la competencia interpretativa, posteriormente consultará en los textos la norma o normas, hecha la abstracción de las mismas, también habrá desarrollado la competencia interpretativa; luego el discente tendrá que construir, elaborar, articular conceptos y teorías justificatorias de lo que él considera como solución al problema - adecuación del derecho a los hechos – estaría entonces desarrollando la competencia argumentativa y por último el estudiante producto de su argumentación y en concordancia con ésta presenta su pedido, su respuesta, su constructo, su creación, resuelve el problema planteado, entonces habrá desarrollado la competencia propositiva.

Como puede apreciarse este tipo de preguntas permiten al estudiante desarrollar desde la más elemental de las competencias cognitivas – la interpretación, hasta la de mayor exigencia cerebral, la propositiva -; claro está que en ocasiones resulta difícil determinar de manera precisa hasta donde llegan cada una de las competencias, pues en el desarrollo del ejercicio cognitivo suelen confundirse y entremezclarse, hasta el punto que cuando se logra descubrir argumentos en pro o en contra de una teoría suele decirse que se ha desarrollado la competencia argumentativa, veamos “al ojear lo dicho sobre el círculo hermenéutico se comprueba que el modelo hermenéutico, sin duda, ofrece importantes juicios acerca de la estructura de la argumentación jurídica y encierra los tres postulados de racionalidad mencionados, pero no es suficiente para la solución del problema la interpretación solo puede demostrarse cuando se aducen razones en su favor y en su contra. Por tanto, es válida la frase, interpretación es argumentación” (Robert Alexy, Teoría del discurso y derechos humanos, Universidad Externado de Colombia, pág. 44); y cuando se logra edificar, construir el argumento que permite resolver un problema, dirimir un conflicto o plantear una hipótesis, ha aflorado la creatividad y creatividad no es otra cosa que la máxima expresión del ser humano, es el sumun de la competencia propositiva.

Bibliografía

- Alexy Robert, Teoría del discurso y Derechos Humanos, universidad externado de Colombia.
- Bruner J.S. Learning and thinking, en “Harvard Educational Review” Num 29, 1959.
- De Bono Edward, El pensamiento Lateral, Ediciones Paidos, 1993.
- De Bono Edward, Aprende a pensar por ti mismo, paidos, 1997.
- De Bono Edward, El pensamiento Creativo, paidos, 1995.
- De la Torre S, Educar en la creatividad.
- León Gómez Adolfo, La importancia de las nociones confusas, Universidad del valle, Cali, 2004.
- León Gómez Adolfo, seis lecciones sobre teoría de la argumentación, Adolfo León Gómez Giraldo-Alkego editores. 2001.
- Llinas Rodolfo, El cerebro y el mito del yo, Grupo Editorial Norma, 2003.
- Morales Gómez Gonzalo, lo que todo docente debe saber sobre competencias y estándares, Editorial 200, Ltda.
- Pardo Novoa Alberto, una pregunta sobre la pregunta: un asunto de enseñar investigación, actualidades pedagógicas #41, junio 2002, Universidad de la Salle, Facultad de educación.
- Restrepo Gómez Bernardo, conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto.
- Rodríguez Mauro, El pensamiento creativo integral, Mc Graw-Hill 1997.
- Rodríguez Mauro, Mil ejercicios de Creatividad, Mc Graw –

INNOVACIÓN Y ENSEÑANZA DEL DERECHO

Quando hacemos una pausa en nuestros estudios para reflexionar sobre la teoría y el método, el mayor beneficio es una reformulación de nuestros problemas 1

Manuela G. González²

1.-Introducción

Este trabajo pretende reflexionar acerca de qué modificaciones debemos realizar los y las docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales en adelante FCJyS, con la intención de transformar nuestras prácticas docentes en miras al nuevo Plan de Estudios.

En trabajos anteriores nos hemos referido a diferentes dimensiones a considerar para modificar la enseñanza jurídica: el género; la articulación entre docencia, investigación y extensión; la importancia de jerarquizar la investigación como parte de ese proceso; el rol de profesoras/es y de los y las estudiantes y la gestión como un nuevo elemento a observar en la dinámica educativa.

Hoy, nos interesa detenernos en la innovación para lo cual partimos de algunos interrogantes ¿cómo logramos innovar en el aula y en la cátedra como parte del proceso de enseñanza aprendizaje? ¿cómo construimos herramientas que permitan diseñar la formación de los y las profesionales del derecho sobre la base de una nueva visión del perfil del abogado/a? es decir qué entender por innovación educativa, qué implicaciones tiene para profesores/as y estudiantes y por último sobre cómo ser profesores/as innovadores.

Al respecto, al menos tres cosas resultan significativas. - Los/as abogados/as componemos el grupo de expertxs a cuyo cargo está la interpretación y reproducción del derecho y del discurso jurídico en el que éste se fundamenta; - La competencia específica de este grupo profesional es el conocimiento de la ley y de la realidad social que la enmarca; ella es la principal herramienta para defender los intereses de quienes recurren a sus servicios cuando necesitan preservar sus intereses, o, en el caso de los jueces y las juezas, para determinar quién tiene la razón en una situación de conflicto, cualquiera sea el objeto de la disputa. En consecuencia, el ser expertxs en el manejo de las leyes, convierte a lxs abogadx en un grupo con gran capacidad de ejercer control social. Y - La multiplicidad de campos de actividad en los que habitualmente se desempeñan lxs profesionales del derecho y la diversidad de papeles que están habilitadxs para cumplir en cada uno de ellos; como resultado de esto, la profesión es omnipresente en todos los ámbitos de la sociedad. No puede extrañar, entonces, el vínculo y la estrecha dependencia que existe entre el campo jurídico y el político, por ser el derecho el mecanismo por excelencia para legitimar el poder y consagrar la supremacía social de ciertos grupos sociales sobre otros. Se podrían agregar algunas consideraciones más sobre la relevancia social de la profesión, pero creo que las mencionadas, por sí solas, constituyen un motivo más que suficiente para justificar que se dedique tiempo, esfuerzo y recursos a investigar la problemática de la formación que reciben lxs abogadx durante su paso por la universidad.

Es por ello que queremos detenernos en la importancia de comprender el entramado institucional y cultural que sostiene y vuelve inteligibles las prácticas académicas y su impacto en el ejercicio profesional.

Con el objetivo de apuntar a una docencia más democrática que coloque al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y a los/as docentes en una situación más igualitaria a partir de determinado techo.

2.-Desarrollo

Durante nuestra participación en diferentes proyectos de investigación sobre este tema pudimos observar las prácticas institucionales desde diferentes lugares: el aula y las oficinas de gestión: entrevistamos a docentes y funcionarios/as y construimos, a partir de esta tarea de campo, una representación creemos superadora de nuestra propia visión sobre una de las instituciones formadoras de lxs profesionales que ejercerán la abogacía la FCJyS.

A partir de esta mirada situada nos interesó trazar algunas vías de comparación con otras instituciones formadoras de abogados/as en nuestro país que permitieran extender los horizontes explicativos de las prácticas profesionales en distintas instituciones donde lxs abogadx ejercen su profesión; advirtiendo con cierta perplejidad que ciertas respuestas nos remiten más al pasado que al futuro de una sociedad que soñamos sea cada vez más justa y equitativa.

Las clases, así como otras prácticas cotidianas de formación en la institución, las relaciones sociales que se construyen, el submundo institucionalizado que replica y produce subjetividades, el conocimiento académico que circula en esos espacios y la presencia de otros saberes, continúan opacadas, operando como “caja negra” a la hora de comprender las

1- Mills, Wrigth (1974) La imaginación sociológica, México, Fondo de Cultura Económica, 2ª reimp.

2-Profesora Titular de Sociología Jurídica. Docente-Investigadora. Directora del Instituto de Cultura Jurídica, de la Revista Derecho y Ciencias Sociales, de la Especialización para el Abordaje de las Violencias Interpersonales y de Género, de Proyectos de Investigación y de Tesistas y Becarixs.FCJyS-UNLP.

características de los procesos educativos en la universidad. De allí lo necesario de explorar esos espacios para comprender el entramado institucional y cultural que sostiene y vuelve inteligible las prácticas académicas y sus huellas posteriores en el ejercicio profesional.

En la FCJyS estamos transitando una situación ideal para repensar las prácticas docentes la implementación de un nuevo plan de estudio cuya primera cohorte está transitando el segundo año en las aulas dicha circunstancia nos obliga a repensar contenidos, prácticas áulicas y fundamentalmente hacernos eco de la necesaria ampliación del compromiso del profesional con la realidad social en su totalidad, especialmente con los sectores más desprotegidos de la sociedad.

En este contexto, pretendemos contribuir a ampliar lo real a través de la inclusión de nuevas miradas cartográficas de la enseñanza jurídica, nuevas formas de imaginar y ordenar las relaciones humanas que para ser eficaces muchas veces encojen la complejidad de la realidad, está en nosotros la responsabilidad de establecer, entre otras cuestiones, las perspectivas que asumimos para enseñar y deslindar qué profesionales pretendemos formar en una sociedad cada vez más globalizada, violenta y desigual, donde el derecho y sus intérpretes aparecen como parte inescindible del problema y de las posibles respuestas.

El Aula es el ámbito de la innovación educativa donde libremente el/la docente introduce contenidos, utiliza nuevos materiales y tecnologías curriculares, enfoques y estrategias y donde el adjunto/a se atreve a introducir temas que no están incluidos en el programa que muchas veces es elaborado por el/la Titular con poca o nula participación del resto de la cátedra. Esta situación, muchas veces, genera tensiones y enfrentamientos que el estudiante percibe en perjuicio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta falta de articulación entre los y las responsables de guiar el proceso no contribuye a generar innovación educativa ya que se trabaja sobre creencias y presupuestos pedagógicos individuales y no colectivamente en la búsqueda de colocar al estudiante como productor de conocimiento y ya no mero receptor del mismo.

En parte, la eficacia de la reforma del plan de estudio para lograr La comprensión de responsabilidades jurídicas, políticas, sociales y éticas referidas a la actuación como profesionales que posibilite a la ciudadanía el acceso a la justicia, a un modo de resolución de conflictos en el estado de derecho cualquiera sea el desempeño profesional tal como queda explicitado en el documento oficial³ debería trabajar con el cuerpo docente en preguntas tales cómo revisar la cultura educacional hegemónica y las prácticas docentes que afianzan su continuidad.

Ya que la innovación educativa implica cambios en la práctica docente que no siempre adquieren relevancia para el sistema educativo en su conjunto. Esta diferenciación de procesos, sin embargo, deja pendiente la relación entre ambos, por lo que la reforma del plan de estudio y la innovación educativa deberían ser procesos complementarios ya que una reforma de arriba hacia abajo, sin una innovación de abajo hacia arriba, no creará, la Facultad que necesitamos para el mundo del mañana. En ese sentido, una reforma educativa debe consolidarse con una serie de políticas que creen las condiciones para el desarrollo de experiencias innovadoras que sean compartidas por el claustro de manera transversal y que incluyan en todas las asignaturas temas como derechos humanos y perspectiva de género.

Sin embargo, el marco de referencia existente no está suficientemente desarrollado y compartido respecto a la conceptualización y práctica de la innovación educativa, que facilite la comprensión de algunas cuestiones claves para el campo: ¿cómo se dan los procesos de cambio?; ¿cómo y por qué se originan?; ¿qué estrategias se utilizan?

El concepto de innovación tiene enorme grado de relatividad debido a que la valoración de qué es o no innovador está condicionado por diversos factores, entre éstos sobresalen las diferentes concepciones ideológicas, educativas y epistemológicas acerca de la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Mucha energía se ha puesto en el cambio del Plan de estudio donde aparece con fuerza el reclamo por la falta de práctica, sin embargo es muy dispar qué entienden por práctica: docentes y estudiantes, y allí aparece la innovación como dimensión inescindible de la inclusión de la práctica, junto con la articulación entre la tarea docente en la Comisión y en la clase de la/el profesor/a Titular. Y, cómo se evalúan y sistematizan esos cambios para saber el grado de eficacia que los mismos tienen en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los contextos educativos y sociales en que se desarrollan las innovaciones presentan una serie de particularidades comunes: preocupación por la calidad de la educación, realización de reformas educativas dirigidas al logro de estos fines, y pobreza e inequidad como telón de fondo que afecta a todas las políticas públicas, incluidas las del sector educativo.

Las estrategias más frecuentes para implementar las reformas e innovaciones que tienen amplia cobertura son la aplicación gradual, la realización de experiencias piloto, y la difusión de las experiencias más exitosas al conjunto de la comunidad educativa.

Es difícil encontrar innovaciones en aspectos muy específicos, ya que la gran mayoría involucra cambios que afectan a más de un aspecto, lo que demuestra el carácter sistémico de la educación. Un cambio significativo en cualquier aspecto tiene repercusiones en otros con los que interactúa y está relacionado. La mayoría de las innovaciones implican cambios de modelo o enfoque metodológicos, programáticos y de estructura y funcionamiento y exigen un esfuerzo extra del docente que debe revisar lo hasta el momento realizado. Existen muy pocas innovaciones cuyo foco central sea el cambio de valores y actitudes y las relaciones interpersonales no obstante, en nuestra experiencia estos tres elementos pueden constituirse en fuertes escollos para cualquier innovación áulica.

3- Disponible en la página de la Facultad http://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/academica/reforma_plan/reforma_plan2.pdf.

La mayor parte de las innovaciones, sobre todo las de carácter macro-estructural, no tienen fundamentación o ésta es muy pobre, es más frecuente encontrar la justificación sobre el origen o necesidad de la innovación que el marco teórico o conceptual que la oriente. Esta situación reafirma la tesis de un campo dominado por referentes empíricos y pragmáticos que obligan a realizar reflexiones o teorizaciones a partir de los hechos.

Por lo expuesto, podemos afirmar que la innovación educativa es un proceso que involucra la selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados a la gestión institucional, el currículum y/o la enseñanza, siendo normal que impacte en más de un ámbito porque suele responder a una necesidad o problema que por lo regular requiere respuesta integral y la predisposición de la gestión institucional en apoyar esta tarea puede constituirse en facilitador y/o dificultar la puesta en marcha de una innovación educativa.

Para dar una respuesta integral se puede seguir un modelo centrado en la interacción social o en la resolución de problemas, lo que implicaría un conjunto de acciones que inevitablemente deben ser realizadas de manera deliberada y sistemática, con el objetivo de lograr un cambio duradero que pueda ser considerado como mejora de la situación preexistente. El desarrollo de ese conjunto de acciones debe ser impulsada por la gestión democrática que permita, por una parte, otorgarle dirección horizontal al proceso de elaboración y, por la otra, lograr que el cambio se viva como una experiencia personal donde el docente puede resignificar su experiencia previa y que, a su vez, involucra la cooperación de diferentes actores.

El éxito de la implementación de una tarea, proyecto innovador, especialmente aquellos que involucran a más de un docente, consiste en la gestión democrática del mismo y, se erige en el elemento central que define la perspectiva crítico-progresista que refleja el posicionamiento teórico del autor de dicho emprendimiento innovador, más allá del nivel descriptivo prevaleciente en el estudio de la innovación educativa. Esta reflexión, aspira a concretar una aportación al estudio de la innovación educativa bajo una doble vertiente: por una parte, superar el nivel descriptivo que prevalece en varias de las discusiones teórico-conceptuales que se realizan en este campo, por otra parte, pretende convertirse en una estructura referencial para el diseño, análisis y evaluación de experiencias de innovación educativa bajo una perspectiva crítico progresista.

El reflexionar sobre la innovación educativa hace ver como imperativo actual la necesidad de democratizar la capacidad de innovar, así como la de promover las innovaciones asociadas con la equidad. En ese sentido, el fortalecimiento institucional es la clave de una política pública para las innovaciones. Es imperioso apoyar institucionalmente a los/as innovadores, y para ello se requiere trabajar en torno a tres dimensiones: a) la autonomía institucional acompañada de la creación de redes y servicios centrales de apoyo; b) la profesionalización de los/as profesores/as; c) una política de incentivos materiales y simbólicos.

A partir de ahí, subraya la importancia de la formación en docencia de los/as abogados/as que van a ser profesores/as en la carrera de Derecho ya que se trata de un factor que favorece la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje. Para producir un cambio en la forma de enseñar el Derecho es importante poder superar el modelo tradicional, que no favorece la adquisición de habilidades de pensamiento crítico, la capacidad de análisis y el razonamiento jurídico.

En este sentido, es necesario repensar la evaluación que se evalúa, cómo y para qué en un contexto de masividad y preguntarnos de qué manera las tics pueden agilizar dicho proceso .

Paralelamente, se deja constancia de la importancia de iniciar, por parte del profesorado, acciones de innovación de manera conjunta pues ello ayuda considerablemente a lograr los objetivos pretendidos. Otra cuestión que aparece en nuestras indagaciones junto a la práctica y la innovación es el interrogante acerca de desarrollar en una carrera como la de abogacía la capacidad de abstracción como instrumento de la labor intelectual. En una sociedad en la que los medios de comunicación audiovisuales parecen aspirar al monopolio educativo, y en el que las horas que pasan los/as estudiantes frente a la televisión, los videojuegos o la pantalla del ordenador superan ampliamente a las horas de lectura o de simple conversación, cómo educar la capacidad de abstracción. Es una experiencia común entre los/as docentes comprobar frente a la exposición de temas concretos, los/as alumnos/as se agarran a los ejemplos y los repiten con o sin motivo, incapaces de asimilar las ideas subyacentes a los mismos. Luego repetirán de memoria aquello que han conseguido pasar al papel, o lo que han encontrado en el manual, sin preocupación alguna por el sentido de lo que están exponiendo.

Es como si, acostumbrados al mensaje visual, se hubieran convertido en receptores pasivos de impactos, a cual más espectacular, y reaccionaran de manera únicamente sentimental, ante aquellas imágenes que más les impactaran. Así sólo los ejemplos cumplen con esta condición de espectacularidad y visualización, que exigen los/as estudiantes, con el inconveniente de que los mismos carecen de la capacidad necesaria para superar los mismos y llegar a las ideas subyacentes. Esto obliga al docente a la superación de las técnicas tradicionales, para tratar de penetrar en la fortaleza audiovisual de los/as estudiantes con sus mismas armas, instrumentos como la utilización de películas, clases-debate que obliguen a la participación, o las nuevas tecnologías se revelan como los únicos capaces de hacer recuperar a la educación, sobre todo a la educación universitaria, su carácter intelectual. Otro aspecto importante a considerar es la variedad de ámbitos profesionales para los que la formación jurídica universitaria capacita; pues junto a las clásicas profesiones jurídicas en las que es requisito indispensable -aunque a menudo insuficiente- la posesión del título de Abogado/a (abogado, procurador, juez, fiscal, secretario judicial), existe un conjunto extenso de actividades profesionales para las que la formación que dispensan las Facultades de Derecho -o de "Ciencias jurídicas"- resulta de especial utilidad o necesidad. Junto a las

capacidades del alumnado es importante considerar el marco en el que se ejerce la docencia. No es lo mismo trabajar en una clase con 30 o 40 estudiantes que, dentro de la masificación de las aulas universitarias producto de las últimas décadas, la cual ha afectado especialmente las clases de los/as profesores/as titulares con 250 o más estudiantes allí se dificultan tanto las tareas de enseñanza y como las de evaluación.

Sin embargo, el número de alumnos no debería provocar una mutación en los objetivos de la docencia jurídica, sino, más bien, una adaptación metodológica. Frente a la masificación, y debido al acusado descenso de la natalidad - que ya se deja sentir en algunas Facultades-; el incremento del número de Universidades públicas y privadas, prácticamente todas ellas con una carrera de abogacía en su oferta docente. La Universidad del futuro inmediato deberá competir por la captación del alumnado; y no hay duda de que la calidad de la enseñanza y la preparación de los y las profesionales que surjan de cada una de ellas serán los parámetros principales de la mencionada contienda.

Entre los instrumentos con los que puede contar el/la Profesor/a universitario para esta labor, se encuentra la formación que se les ha procurado a los alumnos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria; ésta, por lo que se refiere a la enseñanza y aprendizaje del Derecho, al menos debería consistir en un bagaje cultural relativamente amplio y, sobre todo, en un dominio de las técnicas de comprensión y de expresión, tanto oral como escrita; aunque, en la actualidad no se trate de un valor muy seguro.

Para saber apreciar el nivel en que se encuentra ese “estudiante medio”, no podemos perder de vista algunas características que tiene el alumnado más reciente. Brevemente, podría señalar las siguientes: El desprestigio de la memoria. Estudiar no es memorizar, pero no cabe duda de que la memoria juega un papel muy importante en la formación, pues hasta que no “recordamos” una cosa no la sabemos. Y, hoy en día, los/as profesores/as tenemos que superar una resistencia en los alumnos a utilizar o fomentar su memoria, por un supuesto desprestigio de la misma, que probablemente proviene de las reformas en las enseñanzas no universitarias; La incapacidad de leer sin imágenes. No sé si este problema tendrá relación directa o indirecta con el gran número de horas que se dedican hoy por ejemplo a ver televisión o a revisar el teléfono celular en sus múltiples aplicaciones. Pero está claro que nuestros estudiantes buscan la imagen externa, ante su incapacidad de formarla internamente. Esto provoca, en última instancia, que les cueste enfrentarse a un libro sin fotografías, como son generalmente los textos universitarios; también se observa cierta repulsa a la forma como modo de exteriorización de la voluntad. Los juristas, sin embargo, sabemos que la forma es necesaria, dentro siempre de ciertos límites, para garantizar la seguridad jurídica. Por último, un aspecto muy importante es la pérdida de la capacidad literaria. No sólo me refiero a la escasa práctica del alumno en el lenguaje escrito, sino sobre todo la ausencia de un hábito de lectura: no se sabe leer, y, lo que es peor, no interesa leer. En todas las Facultades, máxime en las de Derecho, lo que se estudian son libros, y de ahí la importancia de que nuestros alumnos se habitúen a leer, sepan leer, pues la lectura es canal indispensable para el aprendizaje universitario. Aunque todavía no es posible predecir las modificaciones cognitivas que va a suponer la cultura multimedia en la que estamos inmersos, y de la que los cambios en los métodos de investigación serían una buena muestra, creo que todos nosotros hemos experimentado en los últimos años algunas diferencias en nuestros alumnos. Esto nos obliga a empezar a tener en cuenta las nuevas circunstancias en el diseño del proyecto docente.

Los/as profesores/as universitarios solemos preguntar: “¿Por qué los estudiantes no leen? ¿Por qué no investigan? ¿Por qué redactan mal? ¿Por qué no saben trabajar en equipo? ¿Por qué sus trabajos son de copia y pega? Estas preguntas no sé a quién van dirigidas; lo que sé es que deberíamos plantearlas de otra manera: ¿qué tengo que hacer como profesor/a para que mis estudiantes lean, investiguen, redacten, trabajen en equipo y sus trabajos no sean de copia y pega?

Voy a mencionar brevemente algunas de estas diferencias, que considero especialmente relevantes: Velocidad. La generación digital tiene gran capacidad para procesar información rápidamente, la cantidad de información y de canales que se recibe es muy superior, la selección responde a un impulso muy rápido, que no siempre ha sido pensado, ni implica una reflexión posterior, por otra parte el texto se ha convertido en la ilustración de la imagen, su función no pasa de explicar algo que ha sido experimentado como imagen. Se observa la ruptura de la linealidad en el acceso a la información. La generación digital es la primera que ha experimentado un acceso no lineal a las fuentes de aprendizaje. Sus estructuras mentales de organización de la información son totalmente diferentes a las creadas por la escritura convencional, y la linealidad de los libros y por tanto del razonamiento les resulta algo extraño. La generación digital está creciendo en un mundo conectado sincrónica y asincrónicamente. Su forma de afrontar los problemas es totalmente diferente, no existen límites espaciales, ni siquiera de relación, cualquier persona en cualquier lugar del mundo puede ayudarle a resolver el problema, sólo existe una condición a priori, que esté conectado a Internet. Muchos estudiantes presentan una dificultad prácticamente insuperable para enfrentarse a un texto de cierta complejidad y ante cualquier dificultad se prefiere la pregunta directa que la investigación del tema. Por otra parte la generación del hoy y ahora, difícilmente encuentra motivación en el largo plazo, para ellos la satisfacción inmediata es de gran importancia. El estudiante quiere saber para qué le sirve lo que va a realizar en el mismo instante en el que se lo proponen. No es sólo un sentido utilitario sino conceptual, necesita trabajar con tareas auténticas. Todo esto se podría resumir en un concepto que hace unos años hizo furor, el de “pensamiento alternativo”, que no hace más que describir una forma diferente de pensar frente a la que hace ya unos años nos alertaba Giovanni Sartori (2002)⁴. Un nuevo

4- Homo Videns: La Sociedad Teledirigida. [Giovanni Sartori \(2002\). Editorial: Taurus. España](#)

tipo de hombre que va debilitando su capacidad de raciocinio para convertirse en un ser que responde únicamente al impulso visual. No queremos dejar pasar la oportunidad de incidir en este aspecto: la necesidad de la abstracción como instrumento imprescindible de la labor intelectual. En una sociedad en la que los medios de comunicación audiovisuales parecen aspirar al monopolio, y en el que las horas que se pasan frente a la televisión, los videojuegos o la pantalla del ordenador superan ampliamente a las horas de lectura o de simple conversación, es importante educar la capacidad de abstracción.

Entonces, la innovación en el aula se refiere a diversos aspectos, desde el uso de tecnología, estrategias pedagógicas, organización del espacio del aula, colaboración entre docentes. El objetivo es lograr la experiencia del aula más efectiva para atrapar el interés de los/as estudiantes, generar motivación, y cumplir con los objetivos de aprendizaje que los miembros de la Facultad deben acordar. Innovar es animarse, es confiar que todos pueden aprender más y mejor, tanto los/as estudiantes como los/as profesionales, sin formatos rígidos.

Si bien muchos especialistas acuerdan en que la legislación educativa en el país es de avanzada y marcan un camino interesante a seguir, hace falta llevar esa impronta al aula. Cambian Plan de estudio, programas, actividades y las asignaturas pero parece que la Facultad casi no ha cambiado. Tener una buena educación es un derecho, no puede ser una suerte. También tenemos que cambiar nosotros, docentes, estudiantes y directivos/as. Y para eso no podemos seguir pensando en un trabajo individual aunque sabemos que el trabajo grupal genera múltiples resistencias especialmente de quienes se creen los dueños del saber.

Son los/as docentes y directivos/as, trabajando en equipo los motores del cambio y la innovación. La innovación consiste por ejemplo en sumar un nuevo actor en la comunidad educativa: como por ejemplo el "artista vinculante" y su tarea es introducir la lúdica y la creatividad en todas las materias como preparación del medio para el aprendizaje y la convivencia en el aula, interaula, y con la comunidad. El rol de este artista es ponerse a disposición como colaborador en la preparación del medio para el aprendizaje de contenidos curriculares de los/as docentes, de la facilitación de experiencias interaula al servicio del proyecto educativo y del reforzamiento de vínculos interinstitucionales con la comunidad.

Agustina Blanco(2018)⁵, explica que la innovación en el aula es un proyecto muy amplio que cubre diversos aspectos que van desde la aplicación del uso de las tecnologías, estrategias pedagógicas, organización del espacio y, fundamentalmente la colaboración entre los/as docentes de las diferentes jerarquías. Lo que se busca es lograr la experiencia del aula más efectiva para atrapar el interés de los/as estudiantes, generar motivación y cumplir con los objetivos de aprendizaje. Innovar es animarse, es confiar que todos pueden aprender más y mejor, tanto los alumnos como los profesionales, sin formatos rígidos, agrega la autora, para quien el foco está puesto, ahora, en el estudiante como protagonista. Respecto del docente, afirma que, en estos tiempos, pasa a ser un guía. A su vez, señaló que es imposible pensar en una sociedad pasiva y observadora y que el pensamiento lineal ya no da respuesta.

Muchas veces se confunde la innovación con cambios en los diseños curriculares o la inclusión de las nuevas tecnologías. El primer desafío es cómo hacer para que los/as docentes se apropien de este diseño, lo aprendan y lo puedan enseñar, consultados algunos/as docentes muestran preocupación por cómo llevar al aula a las innovaciones contenidas en la reforma curricular.

La tecnología es necesaria pero no suficiente para transformar sistemas educativos ya que no hay garantía de que su uso mejore el sistema educativo. Las TICs⁶ facilitan la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, donde se pueden adaptar estrategias de enseñanzas modernas e interactivas, motivadoras y desafiantes.

Paulo Freire (2009)⁷, educador brasilero, desde fines del siglo XX sostenía la necesidad de profundizar en la autonomía de los alumnos, sostiene que el educando debe mantener vivo el gusto por la rebeldía que, agudizando su curiosidad y estimulando su capacidad de arriesgarse, de aventurarse, de cierta forma lo inmuniza contra la rutina y el disciplinamiento educativo.

En este caso es la fuerza creadora del aprender, de la que forman parte la comparación, la repetición, la comprobación, la duda rebelde, la curiosidad no fácilmente satisfecha, lo que supera los efectos negativos del falso enseñar. Ésta es una de las ventajas significativas de los seres humanos, la de haberse tornado capaces de ir más allá de sus condicionantes.

Podemos describir ámbitos de innovación: en los planes y programas de estudio⁸, en el proceso educativo (en el cual deben comprometerse profesores/as, estudiantes y autoridades), en el uso de tecnologías de información y comunicación, en modalidades alternativas para el aprendizaje (aquí se encuentra uno de los puntos neurálgicos de la innovación) y en el gobierno, dirección y gestión acompañando dicho proceso.

Una innovación educativa efectiva podría ser aquella que logra integrarse con otros componentes del proceso educativo o pedagógico, con los cuales necesariamente interactúa y se complementa para lograr frentes más amplios de mejoramiento de la calidad, de la cobertura y de la eficiencia con un docente activo siempre atento a cómo sorprender al estudiante.

5-Consultora en Educación de la [Universidad de San Andrés, Enseña por Argentina y Proyecto Educar 2050](https://www.lanacion.com.ar/2104122-lo-que-viene-en-educacion-que-es-el-aprendizaje-basado-en-proyectos). <https://www.lanacion.com.ar/2104122-lo-que-viene-en-educacion-que-es-el-aprendizaje-basado-en-proyectos>. Consultada el 9 de julio 2018.

6-Uno de las principales ventajas que ofrecen las TICs en el ámbito de la educación superior, es la posibilidad de implementar nuevas metodologías de aprendizaje en las que los profesores abandonan el rol de transmisores del conocimiento, [para convertirse en mediadores en la construcción del mismo por parte de los propios alumnos](#).

7-Paulo Freire (2009) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Editores s. a de c.v.

8-Nuestra Facultad acaba de modificar su Plan de estudio y, a través de la Gestión actual y a instancias de la evaluación de las Facultades del Derecho está exigiendo a los y las titulares de cátedra que modifiquen, actualizando sus Programas de estudio.

El cambio de la innovación en la práctica del docente, es un paradigma, por lo tanto, dicho acontecimiento debe estar enfocado en la formación de competencias acorde a la reestructuración de las sociedades contemporáneas occidentales (Moreno, 2009).

Estudios recientes, coinciden en señalar la necesidad de formación de competencias orientadas a la innovación en los/as docentes como un medio para cambiar sus actitudes hacia los procesos de cambio y mejora en las instituciones.

Lo importante es el cambio permanente, no los metros cuadrados de aulas, ni las horas de enseñanza, ni el detalle de los programas, ni tampoco los créditos, sino las personas y la relación entre las mismas y, entender que los cambios demandan tiempo y permanentemente generan resistencia en quienes se sienten cómodos con la situación existente o imaginan que cualquier transformación puede perjudicarlos.

3.-Reflexiones Finales

La innovación en la enseñanza, además de aumentar la competitividad, sirva también para promover una sociedad más justa y equitativa, en línea con los valores del programa Educación para todos, puesto en marcha por Naciones Unidas para impulsar programas educativos de calidad en todo el mundo. Ser innovador significa ser estratégico, establecer límites, producir evidencias de mejora y alcanzar mayor calidad con menos esfuerzo. ¿Qué implica innovar en el área educativa? Supone cambios en la organización de las instituciones, en los procesos dentro del aula y también en los materiales que se utilizan.

Lxs docentes atreverse a ir por un camino desconocido, admitir errores y volver a intentarlo, buscando siempre mejorar el proceso educativo. Cuando uno se atreve a trabajar distinto se pueden hacer cambios que permiten lograr mejores resultados. Estar a la vanguardia y ser modelos más que repetidores es una responsabilidad de quienes buscamos la mejor formación de aquél a quien nos debemos: la y el estudiante.

La innovación educativa es un elemento que debería estar presente y de manera constante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Involucra a organismos del gobierno responsables de la educación, a las instituciones educativas en su conjunto—independientemente del nivel de enseñanza—, al currículum y desde luego al profesor/a, quien logrará los cambios dentro de su clase mediante nuevas estrategias en su práctica docente.

El objetivo de este artículo ha sido reflexionar sobre el significado y la importancia de la innovación educativa, y sobre todo el papel del profesor/a, quien como responsable en el Aula y, el Titular como gestor de la cátedra deben abrirse a la experiencia de poner en práctica lo nuevo con sus estudiantes y autoevaluarse constantemente, para poder llevar a cabo los ajustes necesarios que lo preparen para lo nuevo.

¿Qué papel juega un profesor/a ante la innovación educativa? Llevar a cabo en el Aula los cambios propuestos. Es una realidad que sin profesorxs comprometidxs con mejorar lo que se hace en el aula ninguna innovación educativa será posible, será sólo mediante la mejora y los cambios de su práctica docente. Lo primero que hay que considerar es que el profesor debe sentirse identificado con el modelo educativo de la institución en la que trabaja. De no ocurrir así difícilmente contribuirá a que los cambios se realicen. Es necesario que se involucre en los cambios propuestos y considere diversos elementos, entre los que destacan los siguientes, además de lo ya mencionado: Las demandas de los estudiantes, la autorreflexión/autoevaluación y, la actualización permanente con un plan de acción flexible.

Si el profesor/a identifica las características de sus estudiantes antes de incorporar estrategias innovadoras logrará un mayor aprovechamiento de las mismas. Ante la innovación, debe tomar en cuenta que lxs estudiantes aprenden más y mejor cuando pueden relacionar los nuevos conocimientos con los que ya poseen, -Le encuentran sentido a lo que tienen que aprender, relacionan lo nuevo con sus experiencias previas, la distancia entre lo que saben y lo que tiene que aprender les implica un reto que deben resolver. Pueden trabajar en equipo, el/la docente trasmite entusiasmo por la materia, relacionan contenidos con problemas de la práctica profesional. Se logra la participación activa del estudiante. Aunque las explicaciones de un profesor/a siguen siendo de gran valor para cualquier estudiante, deben complementarse con propuestas innovadoras que lo obliguen a buscar más información sobre el tema, a resolver casos relacionados con el mismo, a investigar y exponer ante el grupo sus puntos de vista.

La innovación educativa busca involucrar al alumno de manera más activa en su proceso de aprendizaje. El uso de la tecnología debe incorporarse a la práctica docente, por lo que el profesor deberá estar al día en su uso y orientar a sus alumnos sobre la utilización de diversas herramientas, como plataformas de aprendizaje, blogs y foros. El estudiante ya no es, como en décadas pasadas, una persona pasiva y dispuesta a escuchar por dos horas a su profesor. Darle sólo información que él mismo puede encontrar en diversas fuentes no le resulta atractivo. El alumno de hoy demanda de su profesor estrategias que lo “enganchen” con lo que debe aprender. El estudiante quiere tener la información y aplicarla en el momento. Esto obliga a los/as profesores/as a revisar lo que están haciendo y buscar respuestas que lleven a los/as estudiantes a aprender y aplicar lo que hoy necesitan. El profesor/a no puede perder de vista que el objetivo central de cualquier innovación educativa es lograr que los/as estudiantes aprendan, y para esto debe tener en cuenta lo que les va a enseñar, lo que deben aprender, las dificultades que pueden enfrentar con la materia misma y los recursos didácticos que pueden utilizar.

Actualmente, frente a la deserción de estudiantes que se advierte en Facultades como la de Ciencias Jurídicas y Sociales (González y Cardinaux, 2010, p. 113) y frente a la crisis en todos los niveles educativos, consideramos de gran relevancia

estudiar la metodología de enseñanza que se implementa en las distintas universidades públicas, debido a la incidencia que ésta puede tener en dichos resultados. En la investigación nos encontramos con variadas críticas, profundas y valederas respecto de la pérdida de interés y de objetivos en los/as estudiantes, a menudo justificando situaciones de desidia en el propio aprendizaje. No hay dudas de que es un punto que merece un análisis profundo, pero pocas veces se efectúan críticas razonadas a los métodos de enseñanza. Incluso, la llamada “libertad de cátedra” se ha convertido en una especie de libre albedrío del docente, donde ni la institución, ni intermediario alguno puede acceder. A menudo suele pensarse que influir, proponer o exigir determinados cambios en la forma de transmitir o enseñar —aún ante resultados desfavorables experimentados en gran cantidad de casos o incluso cursos enteros— es una especie de “falta de respeto” o desvalorización de la tarea o trayectoria del docente. A finalizar resulta interesante señalar que la enseñanza universitaria —si bien requiere título de abogado/a para ejercerla en casi todas las materias de la currícula— no requiere, de modo previo y para acceder a ella, la realización de la carrera en docencia universitaria.

Bibliografía

- CARDINAUX, N. Y GONZÁLEZ, M., (2003) “El derecho que debe enseñarse”, en Academia, Año I, N° 2, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.
- GÓNZALEZ, M. G. (2007). Tres pilares a sostener: docencia, investigación y extensión. Argentina. Anales, Revista de la FCJyS. UNLP. Año 4 N° 37, Nueva Serie Español.
- GÓNZALEZ M. G. (2008). La Facultad de derecho entre la profesión y la investigación. Una mirada histórica sobre los modelos de formación jurídica en Anales, Revista de la Facultad de CJyS. UNLP. Año 5 N° 38, Nueva Serie Español.
- GÓNZALEZ, M. G. (2008). Tres crisis de las universidades públicas: su impacto sobre el perfil del estudiante de derecho. Cardinaux, N. y González, M. G. Argentina. Anales. Revista de la FCJyS. UNLP. Año 5 N° 38, Nueva Serie Español.
- GÓNZALEZ, M. G. (2009). La relación áulica: voces declamatorias, miradas ausentes en Anales, Revista de la FCJyS. -UNLP. Año 6 N° 39. Nueva Serie Español.
- GÓNZALEZ, M. G. (2010). Desafíos de la educación jurídica frente a la legislación sobre violencia en la Argentina y Canadá. En Revista Argentina de Estudios Canadienses. Publicación Anual de la Asociación Argentina de Estudios Canadienses N° 3 con Comité Evaluador.
- GONZÁLEZ, M. G. (2017) Los desafíos de profesores, profesoras y estudiantes frente al nuevo plan de estudios en La enseñanza del derecho. Debates y reflexiones. Anales Revista N°3 extraordinario de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.
- GÓNZALEZ, M. G. y DENTE, J. (2008). Nuevos ropajes, viejas interpretaciones. en Revista del Colegio de Abogados de La Plata. Doctrina-legislación, jurisprudencia. Año L-N°69.
- GONZÁLEZ, M. G. y LISTA, C. (2011). Coordinadores y autores. Sociología Jurídica en Argentina. Tendencias y perspectivas. 1ª Ed. Buenos Aires: Eudeba.
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/37710/Documento_completo_.pdf?sequence=1
- GONZÁLEZ, M. G. y Salanueva, O. (2006). La enseñanza y el género en la Facultad de Derecho de La Plata. Publicado en Academia, Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires. L. Editorial Departamento de Publicaciones. Facultad de Derecho Universidad de Buenos Aires. Fecha de publicación: Septiembre de 2006.
- GÓNZALEZ, M. G. y SALANUEVA, O. (2011) Enseñar metodología de la investigación socio-jurídica. Anales Revista N°41 año 8, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/20718/Documento_completo.pdf?sequence=1.
- GÓNZALEZ, M. G. y SALANUEVA, O. (2011). Llegar a La Plata y recibirse de abogados/as, ayer y hoy. Revista Anales N°40 de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/21139>.
- GONZÁLEZ, M. G., Marano, G. y otras (2012). Estado del arte de la educación jurídica a diez años del Congreso Nacional de Sociología Jurídica. En Revista Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho Facultad de Derecho UBA. Año 9-numero 17.
<file:///C:/Users/manuela/Downloads/Dialnet-EstadoDelArteDeLaEducacionJuridicaADiezAnosDelCong-3882335.pdf>.
- GONZÁLEZ, M. G. y CARDINAUX, Nancy (2010). Compiladoras y autoras. Los actores y las prácticas: enseñar y aprender Derecho en la UNLP.; - 1ª Ed. - La Plata: UNLP. Edulp.
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26659/Documento_completo_.pdf?sequence=1
- GONZÁLEZ, M. G. Y MARANO, M. G. (2010) “La expansión de los posgrados en el área de formación jurídica”, I Congreso Argentino y Latinoamericano de Postgrados en Educación Superior realizado en San Luis, del 13 al 15 de mayo.
- GONZÁLEZ, M. G., MARANO, G. Coordinadoras y Co-autora (2014). La formación de los abogados/as, nuevas configuraciones. Editorial Imas.
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/38413/Documento_completo_.pdf?sequence=1



48 e/ 6 y 7 - (1900) La Plata - Argentina
(54)(221) 644-2070 / 644-2090
Área de Informática y Comunicación Visual.

www.enseñanzaderecho.jursoc.unlp.edu.ar
www.jursoc.unlp.edu.ar

 [jursoc.unlp](https://www.facebook.com/jursoc.unlp)
 [@jursocUNLP](https://twitter.com/jursocUNLP)