

II Jornadas de Enseñanza del Derecho – 7, 8 y 9 de noviembre – Facultad de Derecho
Eje: Buenas prácticas de enseñanza del Derecho en el Nivel Medio

Eje: Buenas prácticas de enseñanza del Derecho en el Nivel Medio

Coord.: Gabriela Fairstein, César Zerbini y Mariela Fortunato

Jueves 8 de noviembre– 18 a 20 hs. / Viernes 9 de noviembre – 17 a 18:30 hs.

Índice:

1. Síntesis

2. Trabajos completos

2.1 “Educación Cívica Carcelaria. Una reflexión catártica sobre el papel del docente en los procesos de aprendizaje jurídico/ político en contextos de encierro.”- Álvarez,

Raúl Néstor

2.2 “Ejercicios de simulación: un espacio y un tiempo de aprendizaje experiencial y cooperativo”- Devetac, Roald César; García Castelo, Leila Lorena.

2.3 “La construcción de conocimientos en Ciencias Jurídicas y su valor para la enseñanza”- Fairstein, Gabriela A.; Scavino, N. Carolina; Frontini, M. Patricia; Torre, Valeria A.; Duhalde, Mariela C.; Potenze, Mercedes.

2.4 “Herramientas didácticas y participación ciudadana”- Fortunato, Mariela Adriana

2.5 “Buenas prácticas de enseñanza del Derecho en el Nivel Medio”- García Araya, Guillermo.

2.6 “Entendamos que ellos tienen que Entender”- Lameiro, Roberto

2.7 “Cuatro métodos para la enseñanza del derecho” - Leonardo Hugo Limanski

2.8 “Buenas prácticas de enseñanza del Derecho en el Nivel Medio”- Ielpi Boyero, Julio César; La Roca, María Verónica.

II Jornadas de Enseñanza del Derecho – 7, 8 y 9 de noviembre – Facultad de Derecho
Eje: Buenas prácticas de enseñanza del Derecho en el Nivel Medio

2.9 “Aportes del Programa “La Justicia va a la Escuela” a las buenas prácticas de la enseñanza del Derecho en el Nivel Medio”- Simari, Virginia; Schurjin Almenar,

Daniel.

Síntesis:

La Comisión sesionó en dos jornadas de lectura de trabajos. La lectura se organizó en torno a dos sub ejes, conformados a partir de los trabajos presentados:

- a) Un grupo de trabajos versaron sobre estrategias de enseñanza de las ciencias jurídicas en el nivel medio.
- b) Otro grupo de trabajos enfocaron las particularidades del sujeto alumno en el nivel medio en relación a la enseñanza de contenidos jurídicos.

Como conclusiones luego de la lectura de trabajos e intercambios entre los participantes, pueden mencionarse:

- Las prácticas tradicionales de enseñanza de contenidos jurídicos basadas en la memorización de textos, que consideran al alumno como “tábula rasa”, y que se basan en la exposición docente, generan aprendizajes de corto plazo, descontextualizados, y una ciudadanía de baja intensidad.
- Las prácticas de enseñanza que promueven el aprendizaje activo, a través de métodos que impliquen la participación de los alumnos, como el uso de casos, dramatizaciones, experiencias directas, participación en proyectos comunitarios, prácticas democráticas en las aulas, son contestes con el paradigma del niño y joven como sujeto de derecho presente en la Convención Internacional de los Derechos del Niño y coherentes con el mandato legal de una escuela media obligatoria e inclusiva.
- Estas modalidades de enseñanza deben tener en cuenta los conocimientos e ideas previas de los alumnos, porque los aprendizajes en este dominio se logran cuando los alumnos pueden poner en juego sus propios saberes elaborados a partir de sus experiencias familiares, sociales e institucionales, y hacerlos dialogar con el conocimiento disciplinar.

Educación Cívica Carcelaria.

Una reflexión catártica sobre el papel del docente en los procesos de aprendizaje jurídico/ político en contextos de encierro.

Álvarez, Raúl Néstor

Abogado (UBA), Licenciado en Ciencia Política (UBA), Profesor en Docencia Superior (UTN). Magister en Ciencia Política (UNSAM). Docente Ayudante de la materia “Teoría del Estado”, en la Facultad de Derecho, UBA. Profesor de “Educación Cívica” en el CENS 460 de General San Martín, Provincia de Buenos Aires

Resumen: Intento repasar la experiencia de enseñar educación cívica en la escuela secundaria de la cárcel. Se trata del CENS 460, ubicado en la Unidad 48, del Complejo Penitenciario Conurbano Norte de la Provincia de Buenos Aires. Me propongo plantear los problemas con los que como docente me encuentro. La importancia del empoderamiento de la institución escolar dentro de la institución penitenciaria. Y la alternativa que tratamos de abrir, para los alumnos: la construcción política como generación de un modo de vida superador de la marginalidad. Desde esta perspectiva de la praxis educativa, son los mismos alumnos que demandan un carácter más jurídico de su formación ciudadana. Un ámbito en el que el pacto social se ha roto, y la “guerra” constituye deliberadamente la esencia del tejido relacional interno. La vivencia, en este espacio, de formar ciudadanía, desde el derecho, tiene una implicancia política que nos interpela profundamente como sujetos, y nos mueve a la transformación de la sociedad desigual que genera esta situación. ¿Cómo enseñar a ser “cívicos” en un contexto que prima el estado de guerra interna, y la relación enemigo/ enemigo? Educar, en este ámbito, es luchar. En el contexto de encierro, para el alumno, no se trata solo de estar, sino de luchar para sobrevivir a las condiciones de violencia y represión cotidianas. ¿Qué papel cumple la enseñanza jurídica/ política en ese contexto? Y dada la adversidad de condiciones ¿cómo conducir el proceso de aprendizaje jurídico político de los alumnos presos?

Palabras clave: Educación Política – Ciudadanía – Contexto de encierro –

Trabajo completo:

El proyecto inicial y la demanda de los alumnos.

El diseño curricular de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) de la Provincia de Buenos Aires ubica en el primer año del plan de estudios un espacio curricular llamado “Educación Cívica” que recepta en lo fundamental los contenidos de la vieja materia “Instrucción Cívica”, refiriendo, básicamente, a un compendio de contenidos de derecho Constitucional.

Supone una concepción normativa de la ciudadanía, basada en la idea de que un buen ciudadano es aquel que habiendo aprendido el contenido de las normas jurídicas básicas, ajusta su comportamiento a las mismas (Jauretche, 1973: 122). La educación política, en esta visión, se perfila como una instancia de autocontrol del individuo ciudadano.

En el contexto de una democracia participativa, que lleve adelante un modelo social, económico y comunicacional de signo emancipatorio, esta visión normativa de la educación política es contraproducente, dado que forma sujetos para la sumisión al orden establecido. En cambio, un proyecto popular radical requiere que la formación política sea pensada como una construcción, de orientación emancipatoria, que parta de los problemas reales que presentan a las personas y grupos sociales la situación de dominación y explotación a la que se encuentran sometidos (Freire, 1970: 125). En esta visión, el diálogo es el método, la praxis en el terreno y la dialéctica acción/ conceptualización es la dinámica que la nutre.

Imbuído de esta concepción dialógica y desnormalizadora de la política, proyecté el desarrollo de la asignatura Educación Cívica basándome en los contenidos conceptuales del espacio curricular Política y Ciudadanía, más afín a la nueva corriente político educativa, vigente desde el año 2003 en adelante. Comencé el curso del año 2011 discutiendo y desarrollando conceptos de Estado, modelos de Estado, democracia, democracia participativa, movimientos sociales y organización de los poderes del Estado. Los soportes didácticos utilizados fueron fotocopias del manual de política y ciudadanía, guías de lecturas, videos, y noticias de periódicos. El método alternó el taller de trabajo en pequeños grupos, los círculos de debate abiertos, y la exposición dialogada.

La sorpresa la recibí hacia el último mes del curso, cuando los alumnos comienzan a manifestarme que les hubiera gustado estudiar más sobre derechos humanos. *Me demandaban formación jurídica normativa* en esa área en particular. Su demanda, me pareció, estaba más acá, era previa, a la concepción problematizadora/dialógica de la educación política. ¿Cómo me piden mis alumnos presos que enseñe normas, si el problema que ellos tienen en este contexto es el de una lucha descarnada por el poder interno y al supervivencia? ¿Si la lucha es política, y el derecho es solo un fetiche (Lukács, 1970:39), por qué quieren aprender derecho?

Respondiendo a esa demanda, en el ciclo lectivo 2012 desarrollé un plan pedagógico que alterna contenidos políticos y jurídicos. Trabajamos la relación Estado / Sociedad como primer marco conceptual, para luego pasar a estudiar derechos humanos, y la parte orgánica de la constitución. Proyecto concluir el curso con un estudio crítico de la teoría de la ciudadanía. Cuando estábamos transitando la parte dogmática de la constitución me detuve expresamente en la pregunta sobre la utilidad de estudiar un conjunto de derechos que en la práctica, ellos mismos me reclamaban, que no se cumplen. Los propios alumnos generaron la respuesta que palabras más o menos decía: “a nosotros nos sirve porque así sabemos lo que tenemos que reclamar a nuestro favor”. Me di cuenta que pese a mis posturas críticas respecto del derecho y el orden social capitalistas, la enseñanza normativa también era un coadyuvante en la lucha social que mis alumnos están inmersos.

El problema.

Si el derecho es un fetiche ¿Qué sentido político tiene enseñarlo? Y en particular, si los derechos humanos, tras las rejas, no se cumplen ¿qué valor político tiene exponer un deber ser hipotético, cuya marca de hipocresía, los alumnos las reconocen en sus propias cicatrices corporales recibidas en las sesiones de tortura o de violencia internas? O más simplemente ¿cómo enseñar derechos humanos en un lugar donde éstos no se respetan?

Y más aún: ¿cómo enseñar derechos humanos, a víctimas sociales de la violación sistemática de estos derechos, que a su vez, en contextos de libertad,

han sido victimarios de la violación de derechos a terceras personas? Quiero decir: Los alumnos / presos , no solo son víctimas de la violación de derechos humanos. Sino que muchos de ellos también han violado los derechos humanos de otras personas que también integran las clases y grupos sociales subalternas.

Quienes han tenido experiencias de vida en las que han ejercido la delincuencia como modo de vida habitual, en contextos de encierro suelen presentar momentos de gran arrepentimiento, en los que maximizan su sentido normativo. En muchos casos se observa una especie de hipertrofia del super yo que los hace ávidos demandantes de la norma y del respeto a la ley que los hace especialmente reacios a la crítica reflexiva y a la impugnación racional al orden socio-jurídico establecido.

Inquietud generadora: la pregunta radical, o la institución escolar.

A ese problema pedagógico particularizado se suma un conflicto institucional localizado propio de la educación en contextos de encierro: son dos aparatos de Estado, la escuela y la cárcel con procedencias sociales diversas, con tendencias políticas bastante antagónicas, que no se conceden poder una a otra, salvo que les resulte inevitable. El sistema penitenciario no tiene proyecto social de qué hacer con la población marginal que tiene encerrada en su interior. La escuela, en cambio, a partir de los lineamientos inclusivos propuestos por la nueva corriente política educativa, consagradas en la Ley de Educación Nacional y la Ley de Educación Provincial, una proyección social de qué hacer con sus alumnos. Este antagonismo entre aparatos del Estado, que expresa un antagonismo social más profundo, se cuele en las aulas y en la práctica pedagógica cotidiana.

El primer objetivo de una escuela en la cárcel, en los comienzos de su implantación, es justamente “hacer pie” en este contexto. Para ello recurre a todos los rituales de la vieja escuela pública, pero resignificados. Los ropajes normalistas son traídos nuevamente a la práctica, para ser empleados con nuevas orientaciones. ¿Qué quiere la escuela en su primer año, en la cárcel? Cosas simples: tener alumnos, tener profesores, que los docentes

puedan ingresar y se habitúen al trato penitenciario, tener aulas disponibles para dar clases, contar con útiles escolares, que las clases se den, que los registros se completen, que los alumnos sean calificados, que se realicen los actos escolares, que se cumpla el calendario escolar, que se genere un vínculo docentes/ alumnos, y que la escuela se incorpore al paisaje cotidiano de la unidad penitenciaria.

Solo en una ulterior instancia vendrá el planteo pedagógico radical de cuestionar en profundidad las condiciones problemáticas de la realidad cotidiana de los alumnos (Varela, 2012:35). Porque este planteamiento implicaría entrar en una batalla frontal con el poder penitenciario, en un momento en que la escuela no se ha implantado aún.

Esta puja interinstitucional, si bien profundiza el compromiso político de los docentes con su institución escolar, es una limitación a la radicalidad del método dialógico/constructivo de educación política. No estamos enseñando fuera de contexto. Al contrario, desarrollamos nuestra práctica en un tejido relacional caracterizado por la vigilancia armada, la resistencia violenta, las peleas intestinas, y la necesidad vital de supervivencia. Una trama vincular en que se cruzan más facas que palabras. Una práctica discursiva que demanda articular lo político y lo jurídico en clave tumbera.

Dificultades en la enseñanza.

Se suman a este problema político pedagógico de la educación cívica carcelaria, innumerables obstáculos que el contexto carcelario impone a la enseñanza. El Servicio Penitenciario Bonaerense desenvuelve limitaciones permanentes al desenvolvimiento escolar. El servicio es el que “trae” a los alumnos a la escuela, y en esta actividad reparte premio y castigos como modo de mantener la disciplina. La requisa no ve con buenos ojos los libros de los alumnos. Menos aún si se trata de textos de la constitución nacional. Cuando mis alumnos me dijeron que *la requisa les había quitado las fotocopias de la constitución*, tuve en claro que habíamos dado en el lugar justo.

Muchas veces son los demás presos los que se oponen a que sus compañeros concurren a la escuela. Muchas veces los estudiantes no pueden salir de sus

pabellones porque están “engomados” (encerrados en sus celdas) o castigados.

La sola demora que tiene un docente en entrar y salir de la escuela (aproximadamente 15 minutos cada vez) muestra el espesor de los obstáculos que encuentra la educación en contextos de encierro.

Ventajas

También –vale reconocerlo- la cárcel presenta algunas ventajas para la enseñanza que no existen en las demás escuelas “de la calle” que no pertenecen al contexto de encierro.

Desde la sanción de la ley de estímulo educativo, los alumnos concurren a la escuela con la esperanza de ver descontado cierta cantidad de tiempo de su condena.

La experiencia de quienes han sido procesados o condenados, de haber pasado por procedimientos penales, conlleva un aprendizaje jurídico sobre garantías constitucionales, que el común de los ciudadanos no tiene. Específicamente, enseñar el artículo 18 de la Constitución Nacional les provoca una impresión integradora que para el docente, resulta gratificante de percibir.

Conclusión.

Después de tantas preguntas, de tantos cuestionamientos, después de la densidad de las vivencias sociales y humanas de las que los docentes nos impregnamos en la cárcel ¿tiene sentido plantear conclusiones? El aporte de este trabajo pretende más bien ser un amplificador de preguntas, una instancia de catarsis que permita avanzar en la dialéctica entre teoría y práctica, desde el lugar del abogado que enseña. Asumiendo la realidad social tan injusta como , como motivación para transformarla.

La práctica, como se sabe, no está escrita en ningún libro. Es un barro oloroso que se nos impregna y le da nuevos sentidos a nuestras ideas previas. Enseñar educación cívica en la cárcel me condujo a una ejercicio pedagógico mixturado, en el que mis convicciones críticas debieron ceder un lugar al uso del derecho como instrumento defensivo de la lucha social de los sectores

sociales marginados. No hay punto de llegada en mi ponencia. Pero debo reconocer un nuevo eslabón en el desarrollo de mis convicciones político/pedagógicas: Se necesita profundizar la educación jurídica junto con la crítica política al orden social establecido, en el sentido de promover un proceso de transformación de la sociedad y de las instituciones. En este contexto, enseñar derecho es sembrar un instrumento de lucha político/cultural. Es necesario acompañarlo de la formación política para que los sujetos que lo aprenden le den un uso orientado en el sentido de un proyecto de realización personal y social.

Bibliografía:

- Freire, Paulo. “Pedagogía del Oprimido”. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, año 1970.
- Jauretche, Arturo. “El colonialismo mental. Su elaboración”. En “Los profetas del Odio y la yapa: la colonización pedagógica.” Buenos Aires, 1973, Editorial Peña Lillo.
- Lukács, Georg. “Historia y Conciencia de Clase”. Instituto del Libro. La Habana, 1970.
- Varela, Celeste. “Formación Ciudadana y Vínculo Pedagógico”, en Juan Antonio Seda (coordinador) “Difusión de Derechos y Ciudadanía en la Escuela”. Editorial Eudeba, Buenos Aires, año 2012.

Ejercicios de simulación: un espacio y un tiempo de aprendizaje experiencial y cooperativo

Devetac, Roald César

Especialista en Educación (UdeSA), Abogado (UNL), Profesor de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas y Sociales (UNER). Jefe de Trabajos Prácticos regular de “Observación y Práctica de la Enseñanza” y de “Residencia Docente” del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la UBA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.

García Castelo, Leila Lorena

Abogada (UBA), Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas (UBA). Auxiliar Docente de Primera Ad-honorem de Residencia Docente del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la UBA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.

Resumen: La propuesta de este trabajo es presentar alternativas posibles para diseñar y desarrollar ejercicios de simulación en la escuela secundaria en espacios curriculares afines con el campo del derecho.

En el entendimiento que distintas razones contextuales, institucionales y de gestión de la clase producen desinterés y apatía por parte de los alumnos de las escuelas medias proponemos utilizar esta estrategia de enseñanza con la finalidad de mejorar las prácticas de enseñanza en el nivel.

En principio proponemos tres ejes de trabajo que pueden ser profundizados para ser planteados en instancias de simulación en el aula: el funcionamiento del consejo de convivencia de la propia escuela, el debate en una comisión de una cámara legislativa, la implementación del juicio por jurados. Asimismo, se pueden plantear ejercicios de simulación que involucren a más de un curso o tratarse de un proyecto departamental -ej.: el proceso de formación y sanción de leyes- , o de un proyecto institucional o interinstitucional, como los conocidos modelos de Naciones Unidas.

Algunas cuestiones que se deben tener en cuenta, por los profesores, al momento del diseño: a) la elección del tema objeto o problemática propuesta, la cual deberá tener relación con los contenidos de la asignatura en la que se implementa, sin descuidar que sea de actualidad y guarde significación

atendiendo a los posibles intereses de los alumnos involucrados; b) sin descuidar la directa relación con los contenidos se tienen que prever los recursos que sirvan de insumo para su desarrollo, los mismos podrán ser registros reales (ej: un proyecto de ley, el relato de una situación verídica) o ficticiales (un caso o una situación problemática a ser resuelta: c) a fin de lograr una eficaz implementación de la estrategia también se debe contemplar considerar cuestiones relacionadas con los espacios, tiempos y recursos necesarios para su implementación.

Palabras claves: Enseñanza del Derecho - Estrategias de Enseñanza - Escuela Secundaria

Trabajo completo:

En primer lugar, compartimos dos conceptualizaciones brindadas desde la teoría. Litwin sostiene que “la simulación como estrategia se organiza para que los estudiantes aprendan mediante la participación en una situación similar a la real, concientes de que es una participación ficcional” (Litwin, 2008:102). Mientras que Davini define a la simulación como “un método de enseñanza que se propone acercar a los alumnos a situaciones y elementos similares a la realidad, pero en forma artificial, a fin de entrenarlos en habilidades prácticas y operativas ... Aunque las situaciones y elementos sean artificiales, deberán ser lo más próximos posibles a la realidad práctica.” (Davini: 144).

La escuela, en general, no ofrece un espacio de preparación en relación a situaciones a las que deberán adaptarse posteriormente los estudiantes en su vida fuera de la misma. Los juegos de simulación no sólo mejoran la representatividad de las situaciones de aprendizaje escolar en relación con la vida social a la que se deberán adaptar los estudiantes sino que además facilitan distintos tipos de aprendizajes verbales, de habilidades y sobre todo contextualizados.

Podemos distinguir simulaciones escénicas, con instrumental o con simuladores y virtuales. En principio encuadramos nuestra propuesta dentro de la primera categoría. “La modalidad de simulación escénica consiste en la organización de un juego de roles o de una dramatización de una situación

determinada. Para ello, deberá organizarse el escenario y las escenas en forma similar a una situación real, en la cual los alumnos desempeñarán distintos roles.” (Davini: 145-146).

Ahora bien, posicionados en que esta propuesta debe diseñarse y desarrollarse en el marco de una construcción metodológica determinada advertimos que las condiciones contextuales e institucionales podrán ser favorecedoras u obstaculizadoras de su implementación; por eso proponemos dos categorizaciones marcos:

- a) de situaciones de simulación plena (cuando el ejercicio puede ser puesto ejecutado con la totalidad de los elementos y recursos imprescindibles para su puesta en acto) o de simulación parcial (cuando por alguna razón no pueden reunirse la totalidad de los elementos necesarios para su implementación- por ejemplo por el n° de alumnos participantes-),
- b) de simulaciones puras (cuando puede realizarse de la manera más próxima a la situación auténtica) o de simulaciones mixtas, que podrían asumir dos modalidades: 1) la adaptación del funcionamiento de determinadas instituciones con la finalidad de ser ejecutadas a nivel del aula o de la escuela y 2) el ejercicio situaciones con acción escénica y la posible relación con formas próximas a la realidad (ejemplos: la realización de un juicio con eje en un tema determinado o una situación verídica o ficticia, donde se adoptan las formas y roles de un juicio pero no en una situación controversial real y los interesantes resultados que generan el diseño y desarrollo de debates académicos que consisten en la exposición de razones en una situación comunicativa con el propósito de demostrar algo y justificar actos, creencias, actitudes y valores a partir del ejercicio de distintos roles)

En principio proponemos algunos posibles ejercicios de simulación, entre otros posibles, que pueden ser profundizados para ser planteados en instancias de aula: el funcionamiento del consejo de convivencia de la propia escuela, el debate en una comisión de una cámara legislativa, la implementación del juicio por jurados. A efectos de esta ponencia se explicitan los dos primeros.

En el caso de simular el funcionamiento del Consejo de Convivencia de la propia institución escolar permite, además de implementar una estrategia de enseñanza relacionada con la construcción de la ciudadanía o el ejercicio democrático, preparar a los alumnos para el ejercicio efectivo de su derecho de participar en el mismo o convivir a partir de las pautas o decisiones emanadas por dichos consejos. Los alumnos participantes también se enriquecerán en la medida que ejerzan no sólo el rol de alumnos sino también los roles de los otros miembros de la comunidad educativa, poder ponerse en el rol de docentes, directivos, padres, seguramente enriquece la comprensión y la relación con los “otros” de la escuela. En este ejercicio es conveniente la presentación de un caso ficcional (por las posibles implicancias de los alumnos de tratarse de un caso real) de cierta complejidad en el cual los distintos actores podrían tener posiciones opuestas. Los recursos normativos imprescindibles serían el Proyecto Educativo Institucional y el Reglamento o Régimen de Convivencia (de no estar incluido en el primero).

Para el caso de un debate de comisión de cámara legislativa se propone abordar los contenidos relacionados con la currícula de GCBA de ciencias sociales y construcción de ciudadanía: sanción de leyes, integración de PLN, prácticas democráticas, ciudadanía y participación política, democracia y desarrollo, mecanismos de protección de DDHH, convivencia y normas, libertad y responsabilidad, igualdad y discriminación, entre otros. Al seleccionar esta instancia de simulación es necesaria su detallada planificación para que -al momento de su práctica- pueda desarrollarse con eficacia. En la misma se ponen en juego varios factores a tener en cuenta y que el docente deberá prever de forma anticipada y lo más detalladamente posible. Visto y considerando que son varios los ejes que se pueden atravesar al realizar este debate es importante delimitar los objetivos en relación con los contenidos para orientar la acción. Así por ejemplo, la selección del tema a debatir es de suma importancia ya que será lo convocante para lograr la atracción necesaria para lograr la participación de los/las integrantes del curso. La dinámica seleccionada debe estar expresada en un reglamento que enmarque la actividad y que debe ser conocido previamente por todos y todas los/las

participantes. Las reglas de juego previstas en el reglamento incluirán los diferentes roles a cubrir en relación a las partes interesadas en la defensa u oposición al proyecto que se debatirá. Es preciso que en este debate se representen todas las fuerzas políticas, sociales, económicas, laborales, especialistas técnicos y académicos, ong' s y ciudadanía que marcarán los diversos intereses puestos en juego al momento de sancionarse una ley. La participación se realiza en un marco que aliente la buena argumentación e inhabilite las expresiones descalificatorias y discriminatorias. La determinación del tiempo estipulado para el debate se incluye en el reglamento. El mismo deberá anticipar los minutos asignados para: debatir en forma interna dentro de cada grupo, elección de portavoz, exposición del portavoz para presentación de argumentos, apertura de debate y momento de votación (puede suceder o no y está en función de los objetivos propuestos).

Asimismo, se pueden plantear ejercicios de simulación que involucren a más de un curso o tratarse de un proyecto departamental -ej.: el proceso de formación y sanción de leyes- o de un proyecto interdisciplinario (ej. Debates académicos con el área de Lengua para trabajar la argumentación y la oratoria o con Ciencias Biológicas para el tratamiento de cuestión relacionada con el medio ambiente) o de un proyecto institucional o interinstitucional, como los conocidos modelos de Naciones Unidas.

Nos interesa plantear algunas cuestiones que deben ser tenidas en cuenta, por los profesores, al momento del diseño de una propuesta de simulación:

- a) la elección del tema objeto o problemática propuesta, la cual deberá tener relación con los contenidos de la asignatura en la que se implementa, sin descuidar que sea de actualidad y guarde significación atendiendo a los posibles intereses de los alumnos involucrados; ejemplos válidos en estos días: el voto a los 16 años, situaciones planteadas con la figura del aborto no punible o de carácter general como son las cuestiones relacionadas con el medio ambiente;
- b) sin descuidar la directa relación con los contenidos se tienen que prever los recursos que sirvan de insumo para su desarrollo, los mismos podrán ser

registros reales (ej: un proyecto de ley, el relato de una situación verídica) o ficcionales (un caso o una situación problemática a ser resuelta), también se pueden considerar registros audiovisuales (por ejemplo el uso de films o series: "Doce hombres en pugna" para juicio por jurado);

c) a fin de lograr una eficaz implementación de la estrategia también se debe contemplar y considerar cuestiones relacionadas con los espacios, tiempos y recursos necesarios para su implementación.

En el marco de lo que denominamos situaciones de simulación mixtas es posible considerar la integración de la simulación con otras técnicas y recursos en el marco de una estrategia de enseñanza más amplia. Ejemplo: a partir de un planteo de una problemática de medio ambiente localizada en un espacio geográfico determinado próximo a la escuela. Se puede introducir el tema teóricamente, plantear un caso real que preocupe a la comunidad, proponer la lectura de artículos periodísticos relacionados o de otras fuentes que expresen distintas posiciones en relación al caso, organizar un debate, brindar las orientaciones y las reglas de juego del mismo proponiendo la posibilidad de ponerse en el lugar del otro desde el ejercicio de diferentes roles; en esta situación en particular, podrían existir representantes del estado, de empresas involucradas y de la ciudadanía (ONG, partidos políticos, agrupaciones vecinales -culturales, deportivas-). La coordinación del mismo podrá estar a cargo del docente del curso o de uno o más alumnos con pautas establecidas previamente para el ejercicio de ese rol.

Compartimos con Joyce y Weil (2002:400-402) que el docente a cargo de prácticas de simulación "desempeña un papel de importancia al elevar la conciencia de éstos (los alumnos) respecto de los conceptos y principios subyacentes a las simulaciones y a sus propias respuestas. Además, ... desempeña funciones directivas relevantes. ... identificando cuatro funciones asumidas por el docente en el modelo de simulación: explicar, arbitrar, tutorar y analizar."

El docente debe explicar claramente las reglas de la simulación (independientemente de haber trabajado los contenidos disciplinares necesarios para el desarrollo de la práctica), arbitrar las acciones durante el desarrollo de las mismas, intentando hacer cumplir las reglas sin interferir en su desarrollo, *tutorear* el desarrollo implica brindar el asesoramiento necesario a cada uno de los participantes en forma individual o grupal con la finalidad de lograr los mejores desempeños y analizar, durante y/o al finalizar la actividad, el proceso y el resultado obtenido tanto desde los aspectos cognitivos como metacognitivos.

Por último, deseamos valorar la implementación de este tipo de propuesta ya que entendemos favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esencialmente, afirmamos que favorece la comprensión en el marco de una clase reflexiva, sustentamos esta posición teniendo en cuenta referencias teóricas que brinda Edith Litwin (1997:84-87) como los cinco principios que Nickerson plantea para fomentar la comprensión entre los que señala utilizar simulaciones junto a la idea de partir de los conocimientos de los estudiantes (elemento esencial contar con conocimientos teóricos previos que permitan poner en juego la simulación), usar representaciones adecuadas, promover el pensamiento activo y proveer de entornos de apoyo (todas acciones que se ponen en juego en esta propuesta cualquiera sea la modalidad que asuma).

En la misma línea los ejercicios de simulación se encuadran en algunas de las propuestas planteadas por Collins, Brown y Newman, por ejemplo: mostrar a los estudiantes los procesos del pensar característicos de las actuaciones expertas (en este caso es muy importante como el alumno se posiciona en el rol que debe desempeñar) y favorecer el reconocimiento de los problemas que surgen cuando los alumnos resuelven las tareas.

Y desde el planteo de José Contreras se favorece una concepción de enseñanza como proceso de búsqueda y construcción cooperativa.

Desde la propuesta de Joyce y Weil los modelos de simulación producen una serie importante de efectos formativos en el alumno: la capacidad para

responder a la realimentación, el logro de la independencia como estudiantes y la sensibilidad a las relaciones de causa y efecto.

Litwin destaca que “reconocer el aspecto emocional y afectivo con relación al conocimiento es una nueva concepción que reconoce el lugar que en el conocimiento juegan todos los sentidos”.

Es nuestra intención, recalcar dos aspectos valiosos en cualquiera de las modalidades planteadas de simulación que son su carácter experiencial y de aprendizaje cooperativo. De ambas características recuperamos la importancia, en espacios relacionados con las ciencias jurídicas y la construcción ciudadana, del “otro” que reconoce nuestra capacidad de vivir en sociedad. Sin duda en experiencias de este tipo se ponen en juego el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a ser y el aprender a vivir juntos o aprender a vivir con los demás.

Bibliografía

- Davini, María Cristina. (2009). “Métodos de enseñanza” Didáctica general para maestros y profesores”. Buenos Aires, Santillana.
- Joyce, Bruce y Weil, Marsha. (2002). “Modelos de enseñanza”. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Litwin, Edith. (1997). “Las configuraciones didácticas” Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires, Paidós.
- Litwin, Edith. (2008). “El oficio de enseñar” Condiciones y contextos. Buenos Aires, Paidós.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2004) “La discriminación en la Argentina. Casos para el debate en la escuela.” Serie Cuadernos para el aula docente. Saegesser, Francois. (1991). “Los juegos de simulación en la escuela. Manual para la construcción y utilización de juegos y ejercicios de simulación en la escuela”. Madrid, Edit. Aprendizaje Visor.

La construcción de conocimientos en Ciencias Jurídicas y su valor para la enseñanza

Fairstein, Gabriela A.

II Jornadas de Enseñanza del Derecho – 7, 8 y 9 de noviembre – Facultad de Derecho
Eje: Buenas prácticas de enseñanza del Derecho en el Nivel Medio

Lic. en Ciencias de la Educación (UBA), Mag. en Pedagogía Aplicada
(Universidad Autónoma de Barcelona).

Profesora Adunta Regular (Titular interina), Cátedra de Psicología Educacional
del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (UBA). Buenos
Aires, Argentina.

Scavino, N. Carolina

Lic. en Psicología (UBA), Mag. en Psicología Educacional (UBA)
Jefa de Trabajos Prácticos Regular (Adjunta interina), Cátedra de Psicología Educacional del
Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (UBA).
Buenos Aires, Argentina.

Frontini, M. Patricia

Lic. en Ciencias de la Educación (UBA), Prof. de Enseñanza Media y Superior en Cs. de la
Educación (UBA), Maestranda en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO).
Profesora Auxiliar Regular, Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias
Jurídicas, Facultad de Derecho (UBA). Buenos Aires, Argentina

Torre, Valeria A.

Lic. en Psicología (UBA) Mgter. en Psicología Educacional (UBA)
Profesora Auxiliar Regular, Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias
Jurídicas, Facultad de Derecho (UBA). Buenos Aires, Argentina

Duhalde, Mariela C.

Lic. en Psicología (UBA) Profesora para la enseñanza Media y Superior en Psicología (UBA)
Maestranda en Psicología Educacional (UBA) - Profesora Auxiliar Regular, Cátedra de
Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (UBA).
Buenos Aires, Argentina.

Potenze, Mercedes

II Jornadas de Enseñanza del Derecho – 7, 8 y 9 de noviembre – Facultad de Derecho
Eje: Buenas prácticas de enseñanza del Derecho en el Nivel Medio

Lic. en Ciencias de la Educación (UBA), Prof. de Enseñanza Media y Superior en Cs. de la Educación (UBA). Maestranda en Ciencias Sociales (FLACSO).- Profesora Auxiliar Interina, Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (UBA). Buenos Aires, Argentina.

Resumen: La enseñanza de contenidos de Derecho, especialmente en nivel medio y superior no universitario, requiere tomar en consideración las particularidades que supone el aprendizaje de conceptos en ciencias sociales y jurídicas. Se considera que la acción didáctica se apoya, entre otras cosas, en una perspectiva sobre la naturaleza del conocimiento y los procesos de su adquisición. Este saber permite al enseñante anticipar y comprender las posibilidades así como las dificultades de los alumnos en el salón de clases.

Desde la cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la UBA venimos trabajando en esta línea, ofreciendo a nuestros estudiantes (futuros docentes) una perspectiva amplia sobre la naturaleza del conocimiento y el aprendizaje en ciencias sociales y jurídicas. Sin duda, estas reflexiones se deben recuperar a la luz de los desarrollos en el campo de la didáctica, pero consideramos que introducir a los futuros profesores en la comprensión de una perspectiva constructivista del aprendizaje les brinda más herramientas para trabajar en clase.

El trabajo que presentamos analiza el desarrollo de los estudios sobre aprendizaje en el dominio de las ciencias sociales y jurídicas en adolescentes y jóvenes. En el marco del campo de la Psicología Educacional, se pretende dar cuenta de los fundamentos de su surgimiento así como de sus principales aportes. Finalmente, busca mostrar el valor de este tipo de estudios para el desarrollo de la enseñanza de contenidos de Derecho. En esta línea, se proponen y evalúan sus potenciales usos didácticos, destacando sus alcances y limitaciones.

Palabras clave: Aprendizaje de ciencias jurídicas- enseñanza del Derecho- investigación psicológica

Trabajo completo:

Presentación

En este trabajo presentamos algunas de las ideas que sustentan nuestra tarea en la cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la UBA. Explicaremos la potencialidad del conocimiento elaborado por la Psicología, en particular, el relativo a los procesos de aprendizaje específicos de las Ciencias Jurídicas en adolescentes, para la enseñanza del Derecho en la escuela secundaria.

La enseñanza y el conocimiento sobre el aprendizaje

La enseñanza se apoya, entre otras cosas, en una perspectiva sobre la naturaleza del conocimiento y los procesos de su adquisición. La investigación educativa señala que los docentes se guían, en su práctica, por teorías implícitas que comprenden concepciones acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, pedagogías intuitivas sobre cómo funcionan otras mentes (Camilloni, 2007; Bruner, 1997). En el campo científico, la Didáctica, disciplina que se ocupa del estudio y prescripción de la enseñanza, considera a la Psicología del Aprendizaje como una fuente privilegiada (Camilloni, 1996.) Si bien el conocimiento didáctico se nutre también de otras disciplinas y elabora un saber prescriptivo gobernado por valores y propósitos, el valor de la Psicología del Aprendizaje radica en que permite al docente comprender el fenómeno sobre el cual pretende influir, a partir de descripciones y explicaciones de los mecanismos que lo producen (Camilloni, 1994; Fairstein, 2007) Aunque no se trata de una relación causal, ya que el logro del aprendizaje responde también a factores relativos a la situación y al contexto -de particular importancia en el ámbito escolar- (Fenstermacher, 1989, Fairstein, 2010, Aizencang, 2001) consideramos que el conocimiento psicológico acerca del aprendizaje resulta una herramienta de enorme valor para el diseño y desarrollo de la enseñanza.

La conceptualización del aprendizaje desde la Psicología

En el campo de Psicología del Aprendizaje, una de las discusiones actuales se refiere a si éste constituye un proceso único y general, aplicable a diferentes objetos y contextos o si, por el contrario, existen diferencias según cada campo del saber y tipo de práctica (Carretero y León, 1990). Inicialmente se suponía que el desarrollo cognitivo, que en la adolescencia se torna más formal, descontextualizado y abstracto, se generalizaba a todas las áreas del conocimiento. Por ejemplo, dos tareas con la misma estructura lógica supondrían la misma dificultad para el sujeto independientemente de la naturaleza del contenido (Carretero y León, 1990). A partir mediados del siglo XX, comienza a identificarse el compromiso que tienen los contenidos en el desarrollo cognitivo: no es lo mismo resolver un problema en Física, Historia o Derecho; el uso de las estructuras del pensamiento varía según el tipo de problema y naturaleza de los contenidos (Carretero, 2001; Pozo, 1999) La cognición, dependiendo de las experiencias del sujeto, tiende a desarrollarse por dominios (Karmiloff Smith, 1994).

Esto conduce a preguntarnos sobre los procesos de aprendizaje específicos de las Ciencias Sociales. Tomamos la posición de la Psicología Genética, entendiendo que “las concepciones o teorías infantiles no derivan de la aplicación de operaciones intelectuales independientes de las acciones cognitivas simbólicas sobre los contenidos sociales, sino que se constituyen durante el proceso constructivo de ideas sobre este campo de conocimiento” (Castorina, Kohen, Zerbino, 2000, citado por Lenzi et al. 2005, p. 77). Cuando se habla de conocimientos en Ciencias Sociales se hace referencia a los conocimientos que los diferentes integrantes de una sociedad construyen sobre la vida social, sobre las reglas, la historia y los modos de vinculación, etc. (Scavino, 2004). El contexto socio-histórico ofrece experiencias particulares y representaciones sociales, a partir de los cuales el sujeto va construyendo sentidos sobre el orden del mundo, que se constituyen en su “sentido común” (Proyecto UBACYT 2012-2015; Scavino, 2003).

Dentro del dominio social, lo jurídico se constituye como un subdominio de pensamiento, a partir de sucesivas diferenciaciones del conocimiento político. Como señala Kohen (2005), para comprender las relaciones sociales

institucionalizadas, las personas funcionamos como sociólogos, economistas y políticos: “a través de nuestras explicaciones, transformamos los fenómenos en psicológicos y personales, en morales, en culturales, en políticos, y dentro de este último campo, en fenómenos jurídicos”. (Kohen, op. cit.) Ello explica entonces que los alumnos lleguen al salón de clases, provistos de representaciones y concepciones personales acerca de los fenómenos que serán objeto de enseñanza y aprendizaje.

La construcción del conocimiento social

Las investigaciones desarrolladas en la Argentina por Castorina y equipo (UBA) desde un abordaje psicogenético, brindan recursos para pensar los procesos de construcción del conocimiento social en el marco de los contextos escolares, ya que se proponen “reconstruir el punto de vista del sujeto [...] mientras participa en las interacciones institucionales conceptualizando, en un proceso dialéctico, los significados sociales” (Castorina, Kohen y Zerbino, 2000, p. 152). Desde esta perspectiva, las concepciones de niños y adolescentes sobre el conocimiento social se componen de un ‘marco epistémico’ -creencias básicas producto de la apropiación del sujeto de las representaciones sociales-; ‘hipótesis específicas’, -elaboraciones de los sujetos sobre el objeto de aprendizaje en cuestión- y ‘rastros’ de información escolar -asimilados en forma distorsionada al saber previo o ‘encapsulados’ sin relaciones cognoscitivas con éste (Lenzi y Castorina, 2000).

Por ejemplo, Aisenberg y Kohen (2000) demuestran que los significados que los niños otorgan a los contenidos enseñados sobre el tema “Gobierno Nacional” se relacionan con sus concepciones personales acerca de este objeto de conocimiento, lo que puede dar lugar a un rechazo de la información escolar (olvido) o una asimilación distorsionada. En el primer caso, los niños poseen la concepción de que el Gobierno constituye un equipo de trabajo coordinado por el presidente, no hay una noción de poder político y las decisiones se toman en función de criterios morales. Los niños de este grupo distorsionan el recuerdo de quién elabora las leyes y olvidan la existencia de los tres poderes. Un segundo grupo de niños se distingue por haber construido

una incipiente noción de poder político, pero éste está concentrado en el presidente como autoridad máxima. Si reconocen algún tipo de diferenciación en los miembros del gobierno, la justifican por la división de tareas y no del poder. Los niños de este grupo hablan espontáneamente de los tres poderes para explicar la conformación del gobierno, y si bien sus concepciones pueden llegar a enriquecerse con la información escolar, hacen una asimilación distorsionada de ella: entienden que hay un grupo que tiene la tarea específica de elaborar leyes, pero es por una suerte de delegación presidencial, ya que el presidente tiene la última palabra. Recién en una tercera etapa los niños pueden comprender la necesidad de limitar las atribuciones de todos los miembros del Gobierno incluso las del presidente. En este caso no hay distorsión en la asimilación de la información escolar relativa al proceso de elaboración de las leyes.

Lenzi et. Al. (2005), llegan a resultados similares en un estudio en sujetos de 7 a 17 años con el propósito de establecer la psicogénesis de la idea de Gobierno Nacional: “en la progresión analizada se delinean algunas transiciones significativas que, en términos sumamente amplios, mantienen cierto paralelismo con una sociogénesis histórica de la institución gubernamental: desde una sostenida personalización de las autoridades gubernamentales hacia su institucionalización y objetivación con la aparición de cargos y funciones normativizados, y desde la producción de normas unidireccionales para la población -primero morales, luego de carácter social-, hacia la regulación gubernamental mediante una normativa constitucional. A su vez, se advierte un pasaje desde concepciones iniciales sobre las autoridades políticas de carácter míticas o luego extremadamente protectoras y benefactoras, hacia una progresiva ruptura inacabada de estas últimas creencias sociales compartidas. En suma, se trata de una diferenciación progresiva que se dirige desde lo moral al poder público estrictamente político, dimensión aún incompleta en la totalidad de los adolescentes estudiados debido a la persistencia de un presidencialismo fuerte”. (Lenzi et. al, 2005, p. 92-93).

Kohen (2005) realiza un estudio acerca de la construcción de la idea de ley en niños y adolescentes: “los niños construyen un marco epistémico basado en criterios morales –muy genéricos- y principios personalizados, que ‘sesga’ su interpretación de los fenómenos sociales y orienta la producción de sus explicaciones. Este marco lleva a los sujetos a naturalizar los fenómenos sociales, a concebirlos como armónicos y a explicarlos con criterios personales”, con fuertes rastros morales (p. 104). Kohen explica que hasta los 10 u 11 años, los sujetos se representan a la sociedad como una realidad idílica, en la que prima la cooperación y ayuda mutua, y que funciona según criterios morales y de racionalidad compartida. La sociedad carece de conflictos, todos cooperan con todos y cada elemento funciona como debe hacerlo. Es desde esta visión moralizada y personalizada de las relaciones sociales que los sujetos avanzarán hacia una concepción institucionalizada, lo que parece constituir una tendencia evolutiva. Según la autora, “para comprender las relaciones jurídicas en sentido estricto, resulta preciso reconocer la existencia de la faz institucional de los fenómenos humanos [...], crear una ontología de lo jurídico, llegar a comprender que hay determinadas cosas que existen solo porque así lo dispone el orden normativo vigente” (p. 104).

Investigaciones similares en otros países revelan también que los niños manifiestan ideas originales con respecto al orden político y jurídico que no son reproducciones de las ideas de los adultos. Recién en la adolescencia avanzada aparece una relativa comprensión. La ausencia de ciertas capacidades que se desarrollan en esta etapa evolutiva, junto con la apropiación de representaciones sociales, explica el tipo de concepciones que hallamos en los alumnos en la escuela secundaria. La abstracción, la posibilidad de comprender lo real en relación con lo posible, el pensamiento deductivo, entre otras, son capacidades que se desarrollan en la adolescencia tardía pero que aparecen como necesarias para comprender contenidos de Derecho. Ello explicaría algunos efectos que se producen en la apropiación de los contenidos escolares: personalización de las relaciones institucionales,

visión paternalista y benefactora de la autoridad, concepción armónica del entramado social, etc.

Aportes a la enseñanza de las ciencias jurídicas

Creemos que los ejemplos vertidos son de por sí elocuentes para dar cuenta de la utilidad de este tipo de conocimiento psicológico para la enseñanza del Derecho. Entre otras potencialidades, creemos que ayudan a comprender los errores y dificultades de aprendizaje, permiten acercarse al punto de vista de los alumnos y modificar la visión de la educación, y son una herramienta útil en la planificación, evaluación y diseño de estrategias de enseñanza más efectivas y respetuosas.

En relación con los errores, estos estudios permiten entenderlos como distorsiones de la información escolar producto de su asimilación a ciertas concepciones personales, constituyendo pasos necesarios en la construcción del conocimiento. Ante la misma enseñanza “recibida”, no todos los alumnos aprenden lo mismo y son las concepciones desde las cuales otorgan significado al contenido las que explicarían estas diferencias. “Lo que es observable desde el punto de vista del adulto de la información que circula en el aula, no es igualmente observable desde el punto de vista infantil” (Aisenberg y Kohen, 2000). Asimismo, permiten comprender que las dificultades para modificar las creencias personales sobre contenidos sociales responden, entre otros aspectos, a que éstas son muy sensibles a los posicionamientos ideológicos y políticos, lo que las torna muy resistentes al cambio (Carretero, 2009).

Desde un punto de vista más general, las investigaciones sobre las concepciones personales ayudan al docente a comprender de otro modo a los alumnos y a concebir su tarea desde una nueva perspectiva. Saber que los niños y adolescentes poseen concepciones personales acerca de los fenómenos sociales ayuda al docente a modificar su visión acerca del aprendizaje y la enseñanza: de un acto de recepción producto de la exposición, a un acto de negociación mutua de significados. Asimismo, conocer el contenido de las concepciones infantiles y adolescentes, y la lógica de su

constitución, permite al docente ponerse en el lugar de los alumnos y no atribuirles representaciones y capacidades de los adultos (por ejemplo, la confusión de lo jurídico con lo político tiene una naturaleza diferente en ambos casos).

Por último, en el marco de la planificación y evaluación didácticas, los estudios sobre las ideas de los alumnos constituyen una valiosa herramienta. Ayudan a definir qué contenidos priorizar y efectuar un recorte temático más adecuado, a partir de anticipar posibles dificultades de los alumnos en el abordaje de los contenidos. A la vez, al poder imaginar el tipo de “saberes previos”, es posible diseñar estrategias que ayuden a los alumnos a ponerlos en juego. En la evaluación, tanto de la enseñanza del docente como de los resultados de aprendizaje de los alumnos, entender que el origen de ciertas dificultades de comprensión puede responder al efecto de asimilaciones deformantes permite redefinir responsabilidades y redireccionar esfuerzos, sin culpabilizar al docente o a los alumnos.

Bibliografía:

- Aisenberg, B. y Kohen, R. (2000). *Las hipótesis presidencialistas infantiles en la asimilación de contenidos escolares sobre el Gobierno Nacional*. En: Castorina, J. y Lenzi, A. (comps.). La formación de los conocimientos sociales en los niños. Barcelona: Gedisa.
- Aizencang, N. (2001). *Los procesos de aprendizaje en contextos escolares: particularidades, problemas y desafíos*. En: N. Elichiry (comp.): ¿Dónde y cómo se aprende? Temas de psicología educativa. Buenos Aires: Eudeba.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Camilloni, A. (2007): *Los profesores y el saber didáctico*, en Camilloni A. y otras (comps.): El saber didáctico, Buenos Aires, Paidós,
- Camilloni, A. (1996). *De deudas, herencias y legados*. En: Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.

- Camilloni, A. (1994). *Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales*. En: Aisemberg, B. y Alderoqui, S. (comps.). Didáctica de las ciencias sociales, Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. (2001). *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires: AIQUE.
- Carretero, M. y León, J. A. (1990). *Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia*. En: J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll (comps.) Desarrollo psicológico y educación. Vol. I. Madrid, Alianza. Pp. 311 – 326.
- Castorina, J.A.; Kohen, R.; Zerbino, M. (2000). *Reflexiones sobre la especificidad de un subdominio del conocimiento social*. En: Castorina, J.A. y Lenzi, A. (comps.) La formación de conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas (pp. 135-154) Barcelona: Gedisa.
- Fairstein, G. (2007). *¿Psicología aplicada a la educación o psicología implicada en la educación? (El caso de la teoría de Piaget)*. En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Año XV, N° 25, Agosto 2007. pp.31 – 39
- Fairstein, G. (2010): “La educación como práctica cultural”. Ficha de Cátedra. Asignatura: Psicología Educacional. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires.
- Universidad de Buenos Aires - Facultad de Derecho - Profesorado en Ciencias Jurídicas
- Fenstermacher, G. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. En; Wittrock, M. La investigación en la enseñanza, tomo 1. Madrid: Paidós.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza. Capítulo 1: “El desarrollo tomado en serio”.
- Kohen, Raquel (2005). *La construcción de la realidad jurídica*. En: J. A. Castorina (comp): Construcción conceptual y representaciones sociales. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Lenzi, A. et al. (2005). *La construcción de los conocimientos políticos en niños y jóvenes. Un desafío para la educación ciudadana*. En: J. A. Castorina (comp), Construcción conceptual y representaciones sociales. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lenzi, A. y Castorina, J. A. (2000). *El cambio conceptual en conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo*. En: J. A. Castorina y A. Lenzi (comps.), La formación de los conocimientos sociales en los niños. Barcelona: Gedisa.
- Pozo, I. (1999). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata: Madrid.
- Proyecto UBACYT (2012-2014) *Lecturas de los jóvenes sobre prácticas políticas: un análisis sobre sus formas de entender el poder*. Directora: Scavino, C.; Co-directora: Fairstein, G., Facultad de Derecho, UBA.
- Scavino, C. (2003). *Conceptualizaciones sobre las representaciones sociales*. Trabajo final del Seminario de Representaciones Sociales de la Maestría en Psicología Educacional, (trabajo aprobado con 10 (diez)) – inédito-.
- Scavino, C. (2004). *Nociones sociales: un nuevo campo para explorar los procesos de construcción del conocimiento*. En: Elichiry, N. (2004), Discusiones actuales en Psicología Educacional, JVE-Ediciones.

Herramientas didácticas y participación ciudadana

Fortunato, Mariela Adriana

Abogada (UBA 2005); Profesora para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas (2008) Maestranda en Derecho de Familia, Infancia y Adolescencia (UBA). Docente de Educación Cívica en escuela media. Ayudante de Primera en la cátedra de Didáctica Especial del Derecho del Profesorado en Ciencias Jurídicas (Facultad de Derecho - UBA).

Resumen: Es importante que en espacios curriculares en donde se enseñan contenidos relacionados con el derecho, las ciencias políticas y en general las ciencias sociales, se reemplace aquella “transmisión” de conceptos vacíos de contenido y alejados de la realidad escolar y cotidiana de nuestros alumnos, que los considera sujetos pasivos y meros acumuladores de normas jurídicas o términos políticos con poca significación para ellos.

¿Cómo superar estas prácticas? Haciendo a los estudiantes protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, para que conciban a estos contenidos como aquellos necesarios para construir pero también para ejercer su propia ciudadanía, en sus ámbitos de pertenencia, es decir, tomando como eje transversal la formación de una ciudadanía democrática como forma política pero también como estilo de vida.

Herramientas propias del campo del derecho como el método de casos, las simulaciones y los debates pueden constituirse en espacios de defensa de posiciones e ideas fundadas pero también de construcción de consensos, tan importantes para nuestra realidad actual como país.

También propongo salir de la escuela endogámica y vincular nuestra enseñanza no sólo con otras asignaturas y disciplinas académicas, sino con otras organizaciones de la sociedad: políticas, sociales, educativas, medios de comunicación, que servirán para fortalecer en nuestros alumnos la conciencia de lo público, de que ellos forman parte de la sociedad y que es enriquecedor vincularse con el resto de las instituciones que la integran, además de la familia y la escuela. EJ: proyecto de extensión universitaria/modelo ONU

Sin embargo, no debemos dejar de lado el rol fundamental de la escuela como reproductora de estas prácticas, ya que es el principal ámbito de pertenencia de los alumnos y donde se desarrolla nuestro vínculo con ellos, por eso de que

como dice Celeste en su texto también transmitimos conocimientos no sólo desde los contenidos sino desde nuestras propias prácticas aúlicas.

En fin, que los docentes habilitemos la oportunidad de que los chicos de ejerzan un rol protagónico en todos los ámbitos de su desarrollo, que desde la escuela seamos facilitadores de su condición de ciudadanos activos y sujetos de derecho, para que ese no sea sólo un postulado normativo sino que sea una condición que transforme la realidad educativa de los chicos desde la transformación de nuestras prácticas pedagógicas.

Trabajo completo:

“En una democracia, educar es cultivar la diversidad, la riqueza y la participación humanas”

Jerome Bruner.

Introducción

Partiendo de la base de reconocer el rol trascendental que la institución escolar tiene en el proceso de formación de ciudadanos concientes de sus derechos y obligaciones, no debemos olvidar como docentes del área de las ciencias jurídicas, nuestro carácter de mediadores privilegiados entre nuestros alumnos y este objeto de conocimiento tan particular que la escuela propone.

En este orden de ideas, observamos que, muchas veces, la transmisión escolar de esta área tan particular del conocimiento privilegia la memorización pasiva, literal y desprovista de sentido de conceptos que se transmiten abstractamente, tales como: “soberanía popular”, “división de poderes”, “partidos políticos”, entre otros. Esta modalidad didáctica de transmisión de conocimientos muchas veces opera alejada de la vida escolar de todos los días, y más aún, de la realidad sociocultural de cada uno de los alumnos.

Desde este punto de partida, se pretende orientar a los lectores hacia la reflexión sobre la utilización de herramientas didácticas que puedan facilitarnos a los docentes transmitir a nuestros alumnos no sólo conceptos teóricos apoyados en los clásicos “ejercicios prácticos” sino también fomentar desde nuestra asignatura prácticas que faciliten en el alumno la construcción de su propia “*ciudadanía de pertenencia activa*” (Camacho Azurduy: 2007) y de su “educación para la convivencia y la participación ciudadana” (Cullen: 1997).

Esto implica que nuestras prácticas de enseñanza apuntarán fundamentalmente a desarrollar saberes que favorezcan sentimientos de “pertenencia, vinculación y membresía a una determinada comunidad política entre cuyos miembros se establecen relaciones de interdependencia, responsabilidad, solidaridad y lealtad, haciéndolos sentir y comportarse como parte fundamental de la sociedad, mereciendo respeto y generando responsabilidades”(Camacho Azurduy:2007). Esto sugiere introducir en la enseñanza, la duda, la incorporación crítica de la realidad y la construcción de acuerdos, pero no para confinarlos al aula, sino para que atraviesen todas las prácticas escolares, institucionales y sociales del alumno y sean el punto de partida desde el cual éste construya su ciudadanía plena.

El verdadero rol protagónico que toma el alumno en estas acciones formativas supone también una concepción del niño y el adolescente como sujeto de derechos, principio fundamental que consagra la Convención de los Derechos del Niño, instrumento jurídico de trascendental importancia no sólo como contenido a enseñar, sino como guía de nuestras propias prácticas educativas.

Esta tarea, si bien en un primer momento parece algo obvia, no es una cuestión menor si se piensa que la escuela de la Argentina de hoy está atravesada por una serie de coyunturas histórico-políticas que hacen difícil poder estimular en nuestros alumnos la participación y el compromiso en la vida pública, que va mucho más allá de poder votar a los 16 años. En primer lugar en los años 70, cuando gobiernos de facto avasallaron y anularon las garantías constitucionales de los ciudadanos en nuestro país y gran parte de Latinoamérica, utilizando al estado como aparato represivo y terrorista. Esto provocó un serio desgaste del sistema democrático y un descreimiento hacia las instituciones que durante décadas impidieron ejercer la ciudadanía en medio de un clima de temor y represión. Ese clima se trasladó a las aulas, primero en forma de censura, luego en una suerte de “teorización” de mera “enunciación” de la enseñanza de la formación ética y ciudadana.

Esta “*ciudadanía de baja intensidad*” como la ha dado en llamar O’Donnell alcanza su punto de inflexión en los hechos de diciembre de 2001, con el célebre “que se vayan todos” los “cacerolazos”, o las asambleas barriales. Allí

la dimensión y la conciencia de lo público parecieron cobrar una inusual importancia, que sólo perduró mientras la grave crisis político-económica perjudicó a las clases medias y altas de la sociedad, volviendo a “retraerse” en los últimos años de relativa estabilidad política y económica.

Las estrategias que a continuación se presentan pretenden alcanzar éstos desafíos, tomando como eje transversal la construcción de la ciudadanía democrática en dos dimensiones, como forma política y como estilo de vida, favoreciendo el conocimiento de las instituciones por parte de los alumnos así como su participación en la vida democrática.

A continuación me adentraré en cada una de ellas haciendo referencia a su ámbito de aplicación más frecuente, aunque no exclusivo:

Herramientas para el aula:

a) El método de casos y las mesas-debate como espacio de defensa de posturas y de construcción de consensos.

En el método de casos, así como en la simulación, los alumnos pueden volcar sus emociones, expectativas y temores en los personajes de la historia que se cuenta, pudiendo desarrollar un nivel de empatía o rechazo con éstos, lo que los ayudará a tomar una posición y defenderla desde ese lugar. Promueven la participación activa de los educandos en el proceso de investigación, fomentan el examen de los problemas en toda su complejidad, evitan las respuestas prontas y simplistas, y aumentan la disonancia. Los alumnos deben luchar con los dilemas que presentan también estas alternativas, y las decisiones, soluciones y acciones pueden ser tan diversas como los puntos de vista de los participantes. (Wassermann:1999:8). Las simulaciones que más se utilizan en asignaturas relacionadas con la formación ética y ciudadana son: un debate legislativo, o un juicio, que se puede utilizar tanto para aprender el funcionamiento de estos órganos como para debatir cuestiones de fondo (por ejemplo, la utilidad de un proyecto de ley previamente confeccionado por los alumnos, o realizar un juicio imaginario en donde se ponen en juego conflictos entre derechos aprendidos mediante la resolución de un caso real o imaginario)

En las mesas-debate, por su parte, existe la posibilidad de desarrollar las habilidades argumentativas de nuestros alumnos, así como su capacidad para debatir, contrastar ideas contrapuestas, refutar o defender argumentos, y por sobre todo aprender a respetar opiniones ajenas, construir consensos y escucharse.

En el aula, el docente puede facilitar este tipo de intercambio propiciando situaciones, simuladas o reales, en las que los alumnos se sientan lo suficientemente confiados y estimulados como para formular preguntas críticas o rebatir el argumento de un compañero (o incluso, del mismo docente) y a la vez defender la postura que le toca defender, aún cuando ésta no coincida con sus convicciones personales; y también poder, sin renunciar a sus principales ideas, construir consensos o acuerdos que faciliten el diálogo y el acercamiento entre las partes.

b) El juego para aprender derecho.

El juego pone en acción este potencial: habilidades motoras, percepciones, la socialización, el desarrollo intelectual y la imaginación. Todas estas habilidades son fundamentales a la hora de que el alumno ponga en práctica valores democráticos, aplique los supuestos de las normas a situaciones cotidianas, (a veces con la ayuda de recursos artísticos, por ejemplo, que conllevan en sí un aspecto lúdico muy importante) y sea capaz de actuar con libertad, más que aprender sólo su significado o qué normas la protegen, o adquirir comportamientos de tolerancia y respeto en todas sus prácticas cotidianas.

Este ejercicio puede ser muy gratificante para el docente, aunque por momentos también tensionante. Dado que la situación lúdica espontánea resulta desestructurada, y además requiere a veces la utilización de elementos ajenos a la dinámica cotidiana del aula (pelotas, disfraces, elementos artísticos) se torna por momentos imprevisible en lo que refiere a la creatividad de los alumnos, y es por ello que en ocasiones puede darnos temor a utilizarla en nuestras prácticas educativas. Davini opina que el "jugar" no implica descontrol o transgresión de las normas por transgredirlas, sino que ese control y

normatividad es trasladada a otro tipo de situación, generadas por el deseo de jugar, desde la imaginación creadora y simuladora de los jóvenes o niños.

c) Nuevas tecnologías para nuevos ciudadanos

En lo que hace referencia a la integración de las nuevas tecnologías para apoyar la formación en Competencias Ciudadanas, (Ver: “La integración de las TIC en competencias ciudadanas” en:

<http://www.eduteka.org/Editorial20.php>) estas ofrecen herramientas nuevas y poderosas especialmente efectivas en:

- a) Fuente para convertirse en ciudadanos informados
- b) el desarrollo de habilidades para la indagación y la comunicación;**
- c) el desarrollo de habilidades de participación y acción responsables.**

La infinidad de recursos a los que el alumno accede a través de la informática es casi imposible de enumerar, (Programas de diseño de imagen y sonido, de sistematización de la información, como el paquete de Office, Programas de edición de DVD’s, gráficos, etc) pero sin duda, internet es el recurso por excelencia a la hora de diseñar una estrategia que contemple el uso de las nuevas tecnologías. Esto facilita la construcción del “andamiaje” necesario para llevar adelante su tarea, teniendo en cuenta que el correo electrónico, las salas de conversación (chat rooms), los mensajes de texto y los debates en línea, listas de correo y grupos de discusión o foros ofrecen vías de comunicación interesantes y alternativas para complementar la tarea áulica, multiplicando las instancias de comunicación e intercambio entre docente y alumno y entre alumnos entre sí, formando verdaderas “redes de conocimiento” y permitiendo, por una parte, que los estudiantes se familiaricen con las reglas (implícitas y formales) del debate democrático y, por la otra, que ensayen y discutan ideas por fuera de su círculo escolar inmediato.

Mediante el uso de la web hoy es posible no sólo acercar el quehacer áulico a los intereses de los jóvenes por el solo hecho de tener que utilizar una

herramienta que ellos conocen a la perfección (muchas veces infinitamente mejor que nosotros), sino facilitar el acceso de los alumnos a información que antes era muy trabajoso obtener. Esta forma de organización de la información es vital para la comprensión de temas de un abordaje multidisciplinario como los vinculados a la enseñanza de las ciencias jurídicas. En esta amplia gama de posibilidades podemos destacar los buscadores, los sitios Web informativos (ONG, medios de comunicación, sitios gubernamentales locales e internacionales, etc), transmisión de eventos en vivo, videoconferencias, discusiones en línea, foros, chats y boletines de último minuto. También por Internet los chicos pueden acceder al texto de las normas jurídicas nacionales e internacionales, tan importantes para la enseñanza en esta área.

Por último, una mención aparte merecen las llamadas redes sociales de reciente aparición y progresiva masificación en nuestro país y en el mundo. Las más difundidas actualmente en nuestro país, como facebook o twitter, tienen la posibilidad de subir archivos en cualquier formato y compartirlos instantáneamente en la red, realizar actualizaciones permanentes y armar grupos de interés entre sus miembros, además de acceder, por ejemplo, a las páginas de los protagonistas más influyentes de la vida social y política de nuestro país y del mundo.

Herramientas de participación en la vida institucional:

a) Participación activa en las prácticas democráticas escolares:

Esta, a mi parecer, es una de las herramientas principales con las que debe contar un docente en su tarea de formar al alumno para el ejercicio de la ciudadanía activa, para la convivencia democrática. No sólo porque es una elección pedagógica y didáctica que seguramente permitirá a nuestros alumnos poner en práctica y desde allí comprender los derechos que los asisten, sino porque poniendo nuevamente el foco en la Convención de los Derechos del Niño como fuente de nuestras propias prácticas pedagógicas, la misma

consagra el derecho de los niños a ser escuchados, derecho que también se vincula de manera estrecha a nuestra tarea educativa.

En este orden de ideas pueden realizarse, por ejemplo, actos eleccionarios con partidos y campañas políticas para elegir autoridades estudiantiles, capitanes para competencias deportivas, delegados de curso o alumnos para integrar Consejos de Convivencia o cualquier otra instancia de decisión institucional en la que éstos participen. También se pueden organizar “debates legislativos” armando un “parlamento estudiantil” que tenga participación a la hora de elaborar por ejemplo, normas de convivencia. Contrariamente a lo que muchos creen, los chicos son muchas veces más estrictos que los propios adultos cuando tienen que participar de su confección y es esa participación, naturalmente, la que hace que luego estas pautas de convivencia reciban una mayor aceptación y consenso.

Herramientas de vinculación con la comunidad y construcción de ciudadanía.

La importancia de estos proyectos tiene que ver, entonces, con un cambio en el rol de la escuela, de transmisora del conocimiento a facilitadora del mismo. Se trata de estimular desde la escuela un acercamiento de los alumnos a los distintos niveles sociales e institucionales, como instancias reales vinculadas con el medio en el que los alumnos desarrollan su vida social y política, apoyándose en tareas de observación, pero fundamentalmente en tareas participativas, en donde ellos sean los principales protagonistas. A modo de ejemplo, desarrollaré algunas de estas estrategias para su mejor comprensión por parte de los lectores:

- Vinculación con instituciones políticas: como CGP, Comunas, gobiernos municipales, provinciales y nacionales: A modo de ejemplo, el CGP 6 llevó adelante años anteriores una actividad denominada “Parlamento Barrial de Niñas, Niños y Adolescentes”. También se llevan a cabo en los distintos

CGP de la Ciudad de Buenos Aires visitas guiadas a los distintos barrios porteños, jornadas de prevención de accidentes en escuelas y actividades de implementación de la ley de Comunas Porteñas. En lo personal, en una experiencia educativa en una escuela media de la C.A.B.A, logramos vincularnos con una legisladora porteña, quien recibió a los alumnos autores de distintos proyectos de ley que trataban de dar solución a problemáticas de varios barrios porteños y habían sido confeccionados y discutidos en clase utilizando la dinámica parlamentaria.

- Vinculación con organizaciones sociales e instituciones educativas: Pueden llevarse adelante trabajos en conjunto con ONG, organizaciones barriales, asociaciones que lleven adelante acciones solidarias, hospitales, proyectos interescolares, proyectos de extensión universitaria: Un proyecto de vinculación con ONG que a mi criterio resulta muy interesante es el trabajo que desarrolla la ONG CILSA en torno a los derechos de integración de personas con discapacidad. La misma desarrolla por ejemplo, proyectos de integración como “discapacidad y deporte” o “Ciudad sin barreras” que propone que los chicos se pongan literalmente en el lugar de una persona no vidente para transitar en la calle o de un deportista discapacitado para jugar un partido de fútbol o de básquet. También la asociación Civil “Luchemos por la Vida” lleva adelante campañas de concientización y educación vial en escuelas de todos los niveles.

Por otra parte, para el tratamiento de cuestiones interdisciplinarias que abarcan programas como el de formación ética y ciudadana, como por ejemplo, los derechos vinculados con la sexualidad y procreación responsable de los niños y adolescentes se puede recurrir a diversos profesionales de la salud. La mayoría de los hospitales públicos cuentan con servicios de adolescencia que poseen equipos interdisciplinarios con los cuales podemos vincularnos y consultar al respecto.

Mediante acciones solidarias, por su parte, se apunta a desarrollar en los alumnos conductas prosociales a través del aprendizaje en servicio. Los estudiantes aprenden y desarrollan su personalidad a través de una participación activa en experiencias de servicios que atienden necesidades actuales de la comunidad. Se pone énfasis en aprender haciendo tareas reales, que tienen resultados también reales, para luego reflexionar sobre estas experiencias.

A nivel interescolar, pueden realizarse proyectos en el entorno barrial de la escuela para realizar campañas de prevención y concientización con actividades de aplicación comunes en torno al tema del derecho a un medio ambiente sano, educación vial, derechos de usuarios de transportes públicos y consumidores, etc.

La mayoría de las universidades tanto públicas como privadas, llevan adelante proyectos de extensión universitaria que promueven la interacción de los estudiantes de las distintas carreras con distintos sectores de la sociedad, entre ellos, la escuela. En este orden de ideas se desarrolla, por ejemplo, desde la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, un proyecto de extensión universitaria en el cual se difunde el texto de la Convención de los Derechos del Niño. (Fuente: www.niunomenos.org.ar)

- *Vinculación con medios de comunicación:* el resultado del trabajo de los chicos en clase es valioso para nuestra comunidad. Es muy productivo tratar de vincularse con algún medio de comunicación masivo (radios, periódicos, TV, páginas de Internet) aunque no tengan un ámbito amplio de difusión (pueden ser periódicos barriales, por ejemplo) para publicar los trabajos de nuestros alumnos, o incluso lograr que ellos mismos sean los encargados de difundirlos (a través de su participación en el programa de radio o TV, o en la redacción del artículo).

- *Modelo ONU:* Un Modelo de Naciones Unidas es una simulación de los órganos de las Naciones Unidas. En un Modelo, los participantes asumen el rol de representantes de los distintos países, con la misión de reconciliar culturas, idiosincrasias e intereses que probablemente en algún momento de sus vidas definieron como irreconciliables.

Ciertamente, la mayor sorpresa para algunos de ellos puede ser la de encontrarse como oradores, ante centenares de personas, defendiendo posturas que jamás consideraron, reclamando lo que creían tener y respondiendo lo que siempre quisieron preguntar.

Desde la preparación de proyectos de Resolución y hasta su votación, los participantes deben enfrentarse con posturas a priori irreconciliables para, a través del código común que establecen las reglas de funcionamiento de las Naciones Unidas, acercarse a la esencia de la cooperación internacional que dé respuestas sustentables en los hechos.

Reflexiones finales

Contribuir al desarrollo de las niñas, los niños, los adolescentes y los jóvenes como ciudadanos para la convivencia democrática y para que conozcan y ejerciten sus derechos, es, a grandes rasgos, uno de los propósitos fundamentales de la enseñanza de la formación ciudadana en la escuela. Para lograrlo, es preciso desterrar esa enseñanza endogámica que solo hace hincapié en nuestra “experticia” docente, y desarrollar aquella que ponga énfasis en la interdisciplinariedad, en la apertura a la comunidad de nuestra tarea, facilitando estrategias, instrumentos y herramientas de enseñanza que les permitan a nuestros alumnos su participación plena en todos los aspectos que los conciernen, en el marco de la capacidad progresiva que la Convención de los Derechos del Niño propone; que los hagan sentir protagonistas no sólo de su proceso educativo, sino de su condición de ciudadanos en formación y conscientes de que en sus manos está la posibilidad de construir su presente y su futuro, y el de toda la sociedad.

La razón de ser de herramientas didácticas como éstas reside, justamente, en ayudar al docente en la difícil tarea de lograr que espacios curriculares como éstos sean el punto de partida de una vida democrática activa para cada uno de sus alumnos.

Bibliografía:

- *Adamson, Peter. Para la Vida. Un reto de comunicación. Adolescencia. Ed. Pueblo y Educación. UNICEF. México , 1992.*
- Alastuey de Jaume, Silvia Margarita “Estrategias psicopedagógicas no convencionales – Jugar y aprender en todos los niveles de enseñanza, desde el Inicial hasta la Universidad”. 1998.
- Burbules, Nicholas, “El diálogo en la enseñanza”. Amorroutu, Buenos Aires, 1999.
- Bobbio, Norberto “Democracia”, 2002, en <http://www.redfilosofica.de/bobbio2002.html>
- Camacho Azurduy, Carlos A. “Propuesta de un Modelo de Comunicación Masiva para la Construcción de Ciudadanía en América Latina.

En <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n35/ccamacho.html>

- Cullen, Carlos A., “Crítica a las razones de educar” Buenos Aires, Paidós, 1997.
- Davini, María Cristina ¿Qué pasa con el juego en nuestra sociedad y en la escuela?-¿Qué hacer con el juego en la escuela?-Universidad Nacional de Quilmes-Edic.1999.
- Fleitas Ortiz de Rozas, Abel “Manual de Derecho de Familia”; Buenos Aires, Astrea, 1997.
- Joyce, B., Weil, M, Calhoun, E. “Modelos de enseñanza” Serie dirigida por Alicia Camilioni. Biblioteca de Educación, Buenos Aires, 2002.
- Kandel, Victoria “Ciudadanía, derechos y universidad: la construcción de un vínculo necesario” en “Difusión de Derechos y Ciudadanía en la escuela. Juan Antonio Seda (compilador) 1ra. edición. – Acassuso: El Guión Ediciones, 2009.

II Jornadas de Enseñanza del Derecho – 7, 8 y 9 de noviembre – Facultad de Derecho
Eje: Buenas prácticas de enseñanza del Derecho en el Nivel Medio

- Lion, Carina: Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos, en Litwin, Edith (comp.) Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Amorroutu editores, Buenos Aires, 2005.
- Seda, Juan Antonio “Democratización del conocimiento legal” en “Difusión de Derechos y Ciudadanía en la escuela. Juan Antonio Seda (compilador) 1ra. edición. – Acassuso: El Guión Ediciones, 2009.
- Siede, Isabelino “La educación Política” Buenos Aires, Paidós, 2007.
- Wassermann, Selma. “El estudio de casos como método de enseñanza” Amorroutu Editores, Buenos Aires, 1999.

Buenas prácticas de enseñanza del Derecho en el Nivel Medio

García Araya, Guillermo

Abogado, Docente, Profesor en Escuelas Medias Nro. 9, Comercial y Técnicas Nro. 9, 24, 34 y 36 de las materias: Derecho, Legislación de la Construcción, Licenciatura en Técnica Bancaria e Instrucción Cívica, del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. DNI 11.864.649

Resumen: Desarrollo de la enseñanza del derecho en el nivel medio, abarcando aspectos curriculares y extracurriculares, como ser evaluación, material de estudio, etc. y aspectos curriculares, exposición de clases, sistemas y métodos de estudio del derecho, la ayuda de la tecnología, etc.

Trabajo completo:

Introducción:

La enseñanza del derecho es uno de los grandes problemas cuando se trata de analizar la transformación de la educación en la escuela media. El permanente cuestionamiento del aprendizaje en esa etapa educativa, revitaliza el esfuerzo a realizar por toda la comunidad educativa.

Las argumentaciones y análisis de ésta problemática abarcan diversos objetivos. Aún así siguen siendo insuficientes todas las reflexiones que se esbozan, más allá de la importancia del tema, el cual considero muy oportuna ésta convocatoria que realiza la Facultad de Derecho, a través del calificado cuerpo de profesores de la carrera del Profesorado en Ciencias Jurídicas, para analizar éstos tópicos.

La problemática de formar ciudadanos que eventualmente accedan a mayores responsabilidades exige la gran misión de instruir, para ejercer las responsabilidades que la sociedad necesita y exige.

El dilema del método de enseñanza y aprendizaje es evidente, más teniendo en cuenta la crisis que existe en las instituciones y específicamente en la justicia que aqueja al país en éstos momentos.

Procedo seguidamente a analizar algunos de los aspectos.

Buenas prácticas. Aspectos curriculares.-

En el marco de la enseñanza del derecho para la escuela media, resulta conveniente teniendo en cuenta el escasísimo tiempo de exposición, el lugar que no siempre es acorde, y la limitación de recursos, realizar:

La presentación del tema de lo que se va a exponer en forma breve y concreta. Ejemplos de la vida diaria o de situaciones que están ocurriendo son ilustrativas para despertar el interés del alumnado.

La lectura de la legislación se hace productiva si se explicó la cuestión que se trata, a diferencia de las exposiciones ante el estudiante universitario donde el docente puede abordar directamente las cuestiones.

El debate en clase es un muy buen instrumento de transmisión de conocimientos, en forma organizada y dinámica. El docente tiene una actuación esencial a fin de poder sacar conclusiones y orientar el conocimiento de los alumnos. El tratamiento debe ser en forma general, a diferencia de la universidad donde se estudia en profundidad la ley y sus aspectos técnicos.

Destacar la importancia de lo que se expone, el "para que" es la clave para mantener el interés del alumno. En éste aspecto debe tenerse en cuenta que el adolescente se desentiende en poco tiempo de la clase, desvalorando la instrucción que se imparte.

El docente deber orientar la forma de estudiar el derecho, abordando la metodología de ésta ciencia social (aspectos históricos, sociológicos, pedagógicos, legales, etc.) para su análisis y comprensión.

Crear un blog suele ser positivo para tertulias o debates, y es de gran utilidad para difundir aún más los conocimientos, o para despertar la curiosidad por la investigación y opinen sobre lo que se está estudiando.

Aspectos extracurriculares. Cuestiones fácticas (de hecho).-

Ser concreto, didáctico y claro es la forma de exponer la clase. No ayuda mucho las teorizaciones. El adolescente no tiene paciencia para escucharlas,

se ampara en el aburrimiento con la consecuencia de terminar no atendiendo, ni entendiendo.

La implementación de ejercicios como verdadero-falso para los primeros años garantizan amplia participación.

En el caso de evaluaciones escritas los temas no deben exceder de tres, por la limitación horaria, "dos horas" son 80 minutos.

Un aspecto problemático es la puntualidad en el turno noche. Muchos trabajan y no siempre se encuentran a la hora del comienzo de la clase. A diferencia de la universidad donde el profesor comienza su clase con los que están, en la escuela media a veces es conveniente esperar unos minutos.

En cuanto al material de estudio existen muchas dificultades para munirse de los mismos. Aspectos económicos, falta de bibliotecas con material actualizado, autores que no tratan los temas en forma correcta y en forma muy elemental, dificultan el acceso de los estudiantes al conocimiento.

Frente ello, suelo elaborar un apunte adjuntando la explicación respectiva y legislación para su lectura, facilitando de ésta forma el estudio y dejando más tiempo para la búsqueda de temas específicos y/recientes que no abordan los libros.

La forma de dar examen, frente a las dificultades de tiempo, suele ser escrita. La elaboración de trabajos prácticos sobre aspectos particulares de la materia ayuda a "la nota concepto", y a despertar la iniciativa de los alumnos en temas que pueden ser polémicos para la vida diaria y que ayudan a su reflexión.-

Propuestas de mejoramiento en la enseñanza.

Por la dinamicidad y comprensión de los acontecimientos que vivimos a diario los contenidos resultan en éstos momentos más importantes que los métodos de instrucción. Es clave el aprovechamiento del tiempo, teniendo en cuenta que "la hora" es de escasísimos 40 minutos netos, reducido por el ingreso al aula si hubo recreo, la firma del parte de asistencia y libro de llenado de los temas a exponerse, las preguntas de los alumnos, los comunicados de la escuela que nunca faltan, etc., etc.-

Es importante la participación de los alumnos en el análisis de los temas a fin de incrementar sus conocimientos en el debate, la calidad de los materiales disponibles, y reitero, la utilidad del tiempo disponible.

En éste sentido, una reforma curricular debería contemplar que el dictado de las materias tengan como mínimo las "dos horas" de instrucción, y no como se produce en la práctica donde los alumnos llegan a presenciar hasta 5 materias en un solo día y turno.-

La enseñanza del derecho permitiría en éstas circunstancias una mayor y mejor asimilación de los conocimientos.

Bibliografía:

- Reglas Básicas del discurso Educativo – Autor: Fairstein (pags. 60 a 73.-)
- Problemas, categorías y estrategias en la escuela media – Autor: Cristina Erausquin
- Participación de los adolescentes – autor: Irene Konterlnik (pags. 82 a 108)
- Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente. Autor: Birgin y Pineau – (Cátedra: Fairstein).-
- Consideraciones sobre la reforma escolar – Autor: Fairstein (cap. X)
- El "currículum" real y el trabajo escolar – Autor: Fairstein – (Capítulo VIII)
- Culturas juveniles y cultura escolar –Autor: Emilio Fanfani (pags. 1 a 13).-
- Aprender en la escuela – Autor: Jean Pierre Astolfi (pags. 13 a 45).-
- La escuela como máquina para educar – Autores: Pablo Pineau, Inés Dussel, Marcelo Caruso (págs.. 21 a 50).-
- Investigar en derecho – Autoras: Ana Kunz – Nancy Cardinaux – (Cap. 5).-
- Sistema Ed. Argentino. Escenarios y Políticas – Autor: Almandoz Ma. Rosa – (Cap. 5).-
- La formación Docente en cuestión- Autor: María Cristina Davini – (pág.19 a 50).-

II Jornadas de Enseñanza del Derecho – 7, 8 y 9 de noviembre – Facultad de Derecho
Eje: Buenas prácticas de enseñanza del Derecho en el Nivel Medio

- Sociología de la educación – Autor: Babini – (cap.2).-
- Investigar en derecho – Autor: Ana Kunz, Nancy Cardinaux (caps. 2, 3 y 4).-

Entendamos que ellos tienen que Entender

Lameiro, Roberto

Abogado (Universidad Nacional de Lomas de Zamora), Cursando actualmente la Maestría en Derecho Administrativo y Administración Pública de la Universidad de Buenos Aires. Director Dr. Carlos Balbín. Sub.-Gerente Seguridad de los Casinos Provinciales

Resumen: Si es inmensamente complejo enseñar el Derecho a quienes ostentan en su génesis la vocación de aprenderlo, es muchísimo más difícil lograr un contenido académico para el aprendizaje del Derecho a quienes no cuentan por lo menos en esta instancia educativa con la solidez de una vocación que impacte en el estudio de esta materia. **El Poder o el Presidencialismo**, si hacemos una analogía con el Derecho Constitucional ,ejercido desde el educador al educando, nos tiene que dar la posibilidad de contar con una herramienta vital, para concebir con éxito nuestra labor académica, la humildad de entender que ellos tienen que entender, cuando el que tiene que recibir la información , no la recibe o no la comprende, si no percibimos las afinidades, los problemas, las inquietudes y sus motivaciones, creando para nosotros mismos un modelo más comprensivo y humanístico que permita aplicar estrategias y formas diferenciadas, utilizando algunos paradigmas desarrollados en este trabajo, modificando el enfoque tradicional de la disertación académica , magistral y de excelencia, la cual no cumplirá con el propósito principal de la educación que es “Aprender”, y nuestra función de educadores fracasará.

Cuando uno lee o habla y el otro escucha, se produce ese hecho explícitamente, no hay interacción ni aprendizaje, nunca entenderemos el Derecho en su aspecto formativo y sociológico, la tan preciada híper especialización académica es solamente una adecuada capacidad de conocimiento intelectual, es el saber en el estado más puro, pero no alcanza, el camino hacia el objetivo final es mucho más difícil, porque nos toca de cerca, la

responsabilidad de educar a generaciones futuras en un mundo turbulento e inestable, en definitiva como lo expresa **Edgar Morin**, “**La misión de la enseñanza es transmitir, no saber puro, sino una cultura que nos permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir**”.

Trabajo completo:

Las garantías constitucionales que aseguran la libertad de cátedra, significa que el profesor decide con total autonomía, los contenidos que dará a su asignatura, sin objeciones de tipo ideológico o religioso, convierten al aula en un espacio de poder y por que no, aprovechar esta circunstancia para mejorar, , es por lo cual se propone enseñanza del derecho dentro de un marco humanista, entendiendo que se busca el respeto a las ideas, creencias y pensamientos en un ambiente de interacción propositiva y constructiva, promoviendo los valores humanos esenciales, donde lo primordial es el dominio socio-afectivo, las relaciones interpersonales y la solidaridad, buscándose formar profesionales comprometidos con su tiempo y su entorno.

La presente propuesta se fundamenta en la promoción de los procesos integrales de la persona, donde el individuo es una organización o totalidad que está en un continuo desarrollo, no sólo de aprendizaje, por lo cual el docente debe permitir que los alumnos aprendan, impulsando y promoviendo todas las exploraciones, experiencias y proyectos que éstos preferentemente inicien o decidan emprender. Es una postura de educación centrada en el alumno. En el campo jurídico, tanto teóricos como docentes y abogados postulantes, coinciden en resaltar la creciente necesidad de adecuar las instituciones jurídicas a las cambiantes condiciones en que se desarrollan las relaciones humanas del tercer milenio, entendiendo que las necesidades sociales son el principal impulsor del proceso de creación y reforma de las normas jurídicas.

Definición del Problema

La necesidad de llevar a cabo un proceso de enseñanza aprendizaje con resultados óptimos, sitúa al docente en el dilema de seleccionar los métodos y estrategias adecuadas para lograr su objetivo. Por método didáctico se entiende una propuesta concreta de modos de enseñar, cuyo autor es un

pedagogo, sobre la base de su experiencia profesional y/o de las evidencias alcanzadas por la investigación Psicol.-pedagógica.

A su vez, las estrategias didácticas suponen:

1. Las directrices del profesor a los alumnos sobre cuando y cómo se va a intervenir y las tareas que tendrán que realizar. **2.** La secuencia, más o menos inamovible, de fases o pasos de una serie de actos del profesor, en especial de comunicaciones orales. **3.** Las acciones alternativas del profesor para responder adecuadamente a las expresiones más probables de los alumnos. Los métodos y estrategias didácticas son los procedimientos utilizados por el profesor con la finalidad de producir en los alumnos determinadas experiencias de aprendizaje. En las escuelas y sobre todo en materias de derecho de nuestro país se utiliza mayormente la exposición magistral, la cual se enfoca a transmitir y explicar los contenidos de las normas jurídicas, haciendo énfasis en la interpretación de las mismas. Una parte reducida de los profesores de derecho reciben capacitación pedagógica para llevar a cabo su función, predominando la idea de que basta el conocimiento que se posee sobre el derecho para poder desempeñar la tarea de la enseñanza del mismo. La enseñanza jurídica actual es mínimamente práctica, se prefiere aprender la norma en abstracto, perdiéndose la oportunidad de obtener y desarrollar capacidades, aptitudes, habilidades y destrezas que atiendan los hechos y problemas prácticos que resuelven los Abogados. Con esta propuesta se pretende aportar a la enseñanza del derecho, los elementos didácticos que permitan optimizar el aprendizaje del alumno, a efecto de que pueda adquirir durante el proceso las competencias necesarias para desempeñarse adecuadamente en el ejercicio de la profesión y de esta manera, ser útil a la sociedad. La enseñanza tradicional del derecho se ubica casi exclusivamente en el área de la exposición oral, con el consabido detrimento y limitación de otros métodos y estrategias, además de que es demasiado formalista, puesto que busca preferentemente transmitir un cúmulo de información referente al contenido de las normas jurídicas, así como de los elementos necesarios para que alumno pueda interpretar esas normas las cuales se analizan en abstracto y se fomenta en el discente la percepción de

que el sentido de las normas jurídicas se puede conocer con la sola lectura del enunciado jurídico, relegándose u olvidándose otros importantes aspectos.

Objetivo: Generar y ofrecer servicios educativos en los niveles medio , conjugando educación científica y tecnológica sobre una base de humanismo; promoviendo una actitud de aprendizaje permanente, una cultura basada en el esfuerzo y un espíritu de superación; combinando la profundidad en el estudio de cada disciplina con una visión amplia de la empresa, la sociedad y la vida; buscando elevar permanentemente la calidad académica; adecuando nuestros procesos educativos a las diversas necesidades de los estudiantes, y aprovechando eficientemente los recursos de la Institución para dar acceso a grupos más amplios de la sociedad.

Propósito: Creemos en el valor de la Ciencia, generadora de innovación y progreso; de la Técnica, que vincula el desarrollo científico con la sociedad, y el Humanismo, que fortalece nuestra condición de seres humanos. Hacemos nuestro el propósito de promover una educación que conjugue: Ciencia y Técnica con Humanismo.

Algunos Paradigmas en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

Paradigma Conductista

Se originó en la primera década del Siglo XX y su fundador fue Watson, quien señalaba que la psicología tenía que olvidarse del estudio de la conciencia y de los procesos mentales y situarse en la conducta, utilizando para tal efecto métodos objetivos como la observación y la experimentación. El conocimiento es una copia de la realidad y simplemente se acumula a través de mecanismos asociativos. Así, el estímulo respuesta, (E-R), es la operacionalización de una relación entre un objeto activo y un sujeto pasivo .El proceso instruccional consiste básicamente en el arreglo adecuado de las contingencias de reforzamiento. Cualquier conducta académica puede ser enseñada si se tiene una programación instruccional eficaz, basada en el análisis detallado de las respuestas de los alumnos y en la forma como serán reforzadas. La propuesta prototípica del enfoque conductista para la instrucción, es la denominada enseñanza programada, la cual es el intento para lograr en el aula los mismos

resultados de control conductual. El elemento básico de la enseñanza programada es el programa, el cual contiene una serie de segmentos que presentan cada vez más información.

Paradigma Cognitivo

La educación es un proceso socio-cultural y los contenidos curriculares, deben ser presentados y organizados, de manera que los alumnos encuentren en ellos un sentido y un valor funcional para aprenderlos, pero también deben desarrollar habilidades intelectuales y estratégicas, que les permitan conducirse eficazmente ante cualquier tipo de situaciones de aprendizaje, así como para aplicar los conocimientos adquiridos frente a situaciones nuevas de cualquier tipo. El paradigma cognitivo tiene como fundamento filosófico al racionalismo, el cual otorga preponderancia a la persona en el acto del conocimiento; el sujeto elabora las representaciones y entidades internas de manera esencialmente individual. El alumno es un sujeto activo, procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas, por lo cual, es necesario darle oportunidad de que participe activamente en el desarrollo de los contenidos curriculares que se pretenden enseñar. El profesor parte de la idea de un alumno activo, que aprende significativamente, que puede aprender a aprender y su papel se centra principalmente en la confección y organización de experiencias didácticas para lograr esos fines. Por lo que respecta a intenciones y metas educativas, debe contarse con aquellas que se centran en el aprender a aprender, o en el enseñar a pensar.

Paradigma Sociocultural

El paradigma sociocultural desarrollado por L. S. Vigotsky, enfatiza la importancia del medio socio-cultural en el desarrollo del psiquismo del sujeto, pero también, la participación del individuo, quien no recibe pasivamente su influencia, sino que de forma activa la reconstruye. En este contexto, el alumno debe ser entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar, ya que de hecho, las funciones psicológicas superiores son

producto de estas interacciones sociales. El papel de la interacción social con otros, especialmente maestros, expertos, padres, tiene importancia fundamental para el desarrollo cognitivo y afectivo del alumno. El docente es un agente cultural, enseña en un contexto de prácticas y medios socio culturalmente determinados y es un mediador esencial entre el saber socio cultural y los procesos de apropiación de los alumnos. Durante la fase inicial del proceso educativo, la actividad del profesor es principalmente directiva, pues es él quien toma la iniciativa sobre el tratamiento de los contenidos. Al mismo tiempo, el profesor recibe las competencias iniciales de los alumnos, lo que permite ajustar el sistema de ayudas y apoyos necesarios a ellas, y así, poder ir transmitiendo progresivamente el control y manejo de los contenidos y formas de discurso que los alumnos deben aprender.

Paradigma Humanista

En el Paradigma Humanista, según Patterson (1982), lo esencial en el proceso educativo es el dominio socio-afectivo, las relaciones interpersonales y los valores. Involucra en el ser humano los aspectos intelectual, psicológico, afectivo y de valores. El docente debe permitir que los alumnos aprendan, impulsando y promoviendo todas las exploraciones, experiencias y proyectos que éstos inicien o decidan emprender. Lo que exige enseñar es permitir que se aprenda. Es una postura de educación centrada en el alumno. Entendemos, que en el contexto humanista, los alumnos son entes individuales, únicos y diferentes de los demás, son seres con iniciativa, con necesidades personales de crecer, capaces de autodeterminación y con la potencialidad de desarrollar actividades y solucionar problemas creativamente. El maestro, debe ser un facilitador de la capacidad potencial de autorrealización de los alumnos. Sus esfuerzos didácticos deben encaminarse a lograr que las actividades de los alumnos sean autodirigidas y fomenten al autoaprendizaje y la creatividad.

En el humanismo, se piensa que una postura con demasiada orientación tecnológica, origina una menor labor creativa de los profesores en su actividad docente. Además, las siguientes consideraciones resultan importantes en este paradigma

- Los programas escolares deben ser flexibles y tener mayor apertura a los alumnos. • Se debe promover el aprendizaje significativo y vivencial. • Es necesario dar prioridad a las conductas creativas de los alumnos. • Se debe propiciar mayor autonomía de los alumnos. • Se debe dar oportunidad a los alumnos de actuar en forma cooperativa. • Se debe estimular a los alumnos para que realicen su evaluación personal Realizar por parte de los alumnos proyectos de trabajos de investigación. • Establecerse tutorías de alumnos por alumnos.

Conclusión: Personalmente mi pensamiento se instala en el umbral de la educación humanista, que busca el aprendizaje por experiencia, no rechaza el aspecto cognoscitivo, combina ambos cognoscitivos y afectivos que le dan sentido personal a la educación, sitúa las necesidades de los individuos como base de las decisiones educativas, e incrementa las opciones del educando ante la vida, enfatizando en que los elementos constituyentes de un programa educativo deben contribuir a crear un sentido de relevancia, valor y merecimiento a cada persona implicada. Los alumnos no son exclusivamente seres que participan cognitivamente en las clases, son personas que poseen afectos, intereses y valores particulares y el eje central del papel del docente, es una relación de respeto hacia sus alumnos debiendo partir siempre de las potencialidades y necesidades individuales de los alumnos.

Bibliografía:

- GOZAINI Osvaldo Alfredo. La enseñanza del Derecho en la Argentina Cap.Fed. Set.2001.
- MORIN Edgar. La cabeza bien puesta (repensar la reforma) Nueva visión s marzo 2001
- CARNELUTTI Francesco. Metodología del Derecho Valletta Ediciones julio 1990 Cap.
- Investigación en bibliografía Mexicana y Americana BURCH (2007), PATTERSON (1982) CASTILLO ARREDONDO (2005), STAKE (2005), HERNANDEZ ROJAS (2004).

II Jornadas de Enseñanza del Derecho – 7, 8 y 9 de noviembre – Facultad de Derecho
Eje: Buenas prácticas de enseñanza del Derecho en el Nivel Medio

- BIANCHETTI Alba Esther, Facultad de Derecho Sociales y Políticas Corrientes.

Cuatro métodos para la enseñanza del derecho

Leonardo Hugo Limanski

Abogado (UBA) Diploma de Honor. 2011. Cursando la Maestría en Derecho Administrativo y Administración Pública (UBA). Docente titular de Instrucción Cívica en el Instituto Leonardo Sworn, (C.A.B.A)
Ayudante de segunda de la materia Elementos de Derecho Constitucional. Facultad de Derecho. UBA.

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo analizar críticamente algunas metodologías usuales en la enseñanza del derecho en el nivel medio, y asimismo proponer ciertos métodos que contribuirán, según mi experiencia docente, a una mejora en la educación del derecho. El trabajo parte de la siguiente premisa: es fundamental motivar a los estudiantes mediante la utilización de técnicas de enseñanza participativas y la actualización permanente de los contenidos para lograr el aprendizaje significativo de los mismos. Desarrollaré las siguientes prácticas, detallando su importancia y sus objetivos: a) El aprendizaje a través de la experiencia directa con las instituciones –gubernamentales y no gubernamentales-, como por ej.: presentar un pedido de acceso a la información pública en una oficina estatal; ¿El joven aprende de la misma manera si el docente explica como hacer un pedido que si lo experimenta?; b) La incorporación de la actividad lúdica dentro del aula; c) La resolución de casos jurídicos, a diferencia de la memorización de los contenidos; d) La actualización permanente de los contenidos, a fin de lograr la motivación necesaria para producir aprendizaje en los estudiantes. A continuación de cada uno de los métodos expondré algunos ejemplos y sus posibilidades reales para poder desarrollarlos en el campo de la enseñanza y las razones por las cuales considero que su inclusión en un programa de enseñanza del derecho contribuye a mejorarlo.

Palabras clave: Derecho – Abogacía – Experiencia directa – El juego en el aula – Resolución de casos – Aplicación del derecho.

Trabajo completo:

INTRODUCCIÓN

La materia de Derecho nos otorga muchas posibilidades para relacionar sus contenidos con la vida cotidiana, con los intereses de los educandos y con la actualidad, por lo cual debemos aprovechar esas ventajas para facilitar el proceso de enseñanza. Nino afirma que *“El derecho, como el aire, está en todas partes”*, por lo que la tarea docente consistirá en enseñar a respirarlo. Propongo entonces la utilización de cuatro métodos para lograr un aprendizaje significativo.

1° METODO: La experiencia directa

Es una práctica muy común que para explicar distintos institutos del derecho se recurra a las leyes que –precisamente- los instituyen. Entonces, si uno quisiera explicar que es el derecho de acceso a la información pública podría mencionar que la información es fundamental en una sociedad democrática para poder controlar a los gobernantes, basarlo en el artículo 13 de la Convención Americana de Derechos Humanos, y luego comentar cómo funciona el decreto 1172/2003 o la ley 104 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Luego, la clase podría seguir explicando detalladamente el procedimiento para solicitar información en poder del estado -el cual es largo y engorroso- y una típica pregunta de examen podría ser la siguiente: *¿Cuál es el plazo que tiene el Estado para responder?*, o bien *¿Quién está legitimado para solicitar información?*, o por último: *¿Qué información debe obligatoriamente brindar el Estado?* Ahora bien, *¿podemos afirmar que los educandos –aun cuando conozcan los fundamentos del derecho y su procedimiento- conocen el Derecho de Acceso a la Información Pública?* Tengamos en cuenta que en ese caso sólo les habremos dado información sobre el tema y que *“el énfasis contemporáneo en la información, en estar informados, y toda la retórica destinada a constituirnos como sujetos informantes e informados no hace otra*

*cosa que cancelar nuestras posibilidades de experiencia*¹. Es por eso que propongo que –en la medida de lo posible- se recurra al método de la experiencia directa como aprendizaje del derecho, considerando que “*experimentar implica probar y examinar prácticamente una cosa, construir experiencia, obtener conocimiento a través de la práctica y de la observación*”.²

¿Cómo hacerlo? En la primera clase se trabaja sobre temas de interés para los alumnos hasta que cada uno logra identificar un interés específico, por ejemplo: la recolección de basura, los semáforos de su barrio, la violencia de género, el maltrato infantil, el cuidado de obras de arte en los museos, etc. Luego, se les propone que piensen libremente que información específica les interesaría conocer sobre eso, y posteriormente cada uno comienza a investigar que información tiene el estado sobre ese tema. Una vez que han logrado identificar la información que desean, se comenta brevemente el procedimiento y se los guía hacia la redacción de un pedido de acceso a la información pública. La consigna final del trabajo práctico consiste en presentar el pedido de acceso a la información en la oficina correspondiente, esperar el resultado y luego analizar si el Estado cumplió el procedimiento vigente en la legislación y si lo ha hecho satisfactoriamente. En el desarrollo de esta experiencia, cada uno de los alumnos concurre –muchas veces por primera vez- a una oficina pública, y recibe una carta en su domicilio, probablemente firmada por un ministro. Esta experiencia me ha dado excelentes resultados en los últimos dos años, y creo que es trasladable para explicar muchos contenidos más, a saber: para entender el procedimiento de formación y sanción de leyes se los puede llevar de excursión al Congreso y presenciar una reunión de comisión, o para entender el Derecho a la Salud, o el rol de la Corte Suprema, se puede presenciar una de las audiencias públicas por la causa del Riachuelo. Para explicar el derecho al voto o los sistemas electorales se pueden realizar un

1 LARROSA, Jorge. “La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación”. México, 2003, Cap. 7.

2 GVIRTZ, Silvina y PALAMIDESSI, Mariano. “El ABC de la tarea docente: Curriculum y enseñanza”, Ed. Aique, Buenos Aires, Capítulo 5.

simulacro de elección, o bien solicitarles que fiscalicen una elección (para el caso que sea un año electoral).

2° METODO: La incorporación de la actividad lúdica dentro del aula

La Ley de Educación Nacional -26.206- establece como uno de sus objetivos: *“promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”*, sin embargo sólo aparece como objetivo de la educación primaria, por lo que cabe preguntarse: ¿está entonces prohibido promoverlo en la educación secundaria? ¿es incorrecto utilizar el juego como recurso educativo? Creo firmemente que la respuesta a ambas preguntas no sólo es negativa sino que constituye una buena práctica incorporar el juego como método de enseñanza del derecho. Si hemos aprendido a lo largo de varios años de nuestras vidas jugando, ¿Por qué dejar de jugar?. En mis clases es necesario que los alumnos aprendan a utilizar la página web de la Corte Suprema e Infoleg, a fin de buscar fallos e información legislativa y que además diferencien el rol del Congreso del de las legislaturas locales, para lo cual he decidido que aprendan jugando. La dinámica es la siguiente: cada uno se sienta frente a una computadora (en caso que no tengan una cada uno se puede hacer en grupos) y se anuncia que se competirá por tiempo, el equipo que más rápido resuelva la consigna será el ganador. Las consignas serán diversas, dependiendo de los objetivos y funciona como una buena introducción para un tema. En mi caso utilizo, por ejemplo, las siguientes: a) Buscar la ley más rara que puedan encontrar; b) ¿Quién establece el horario máximo de permanencia en los boliches?; c) ¿Qué ley establece el procedimiento posterior al dictado de un DNU? Todas las preguntas tienden a promover que los educandos investiguen por su cuenta y logren sacar sus propias conclusiones. Luego de cada pregunta, se realiza una breve explicación del tema. Además, se pueden explicar todos los contenidos de la materia mediante distintos juegos de preguntas y respuestas, los cuales ayudan a mantener la atención y generan una motivación adicional para el curso.

3° METODO: El método de casos.

Barrows define el aprendizaje basado en problemas *“como un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”*.³

Existen distintos métodos de enseñar derecho, y entre ellos me interesa destacar dos: la memorización de las leyes y la resolución de casos. Es muy común que se piense que los abogados estudian las leyes de memoria, o que hay que estudiar mucho porque hay que recordarlas, lo cual considero un sin sentido porque lo que se debe aprender es a leerlas y a interpretarlas, y no a conocerlas de memoria. ¿A quien no le han enseñado el preámbulo de la Constitución Nacional de memoria? O a quien no le han enseñado que: ¿las obligaciones son de dar, de hacer y de no hacer?, y ¿para qué sirve?. Una vez que yo se que esos son los tipos de obligaciones, ¿sé de derecho? Creo que no. La enseñanza del derecho debe apuntar a utilizar la ley, para poder identificar un problema y –ley en mano- resolverlo. Edgar Morin afirma que *“una cabeza bien puesta significa que mucho más importante que acumular el saber es disponer simultáneamente de: una aptitud general para plantear y analizar problemas; principios organizadores que permitan vincular los saberes y darles sentido”*⁴.

Para finalizar este apartado me interesa compartir las palabras del Profesor Terry Mayle: *“No estoy aquí para entretenerlos con brillantes exposiciones, fáciles de escuchar, que les ahorraría el trabajo de abrirse paso a través del material escrito. Hay que hacerles saber que la lectura del material es su responsabilidad ¡Yo estoy aquí para hacerlos pensar!”*.⁵

3 La cita corresponde a MORALES BUENO, Patricia y FITZGERALD Victoria Landa. “Aprendizaje basado en problemas”. Revista Theoria año/vol. 13. Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile, pág. 147. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/299/29901314.pdf>

4 MORIN, Edgar. “La cabeza bien puesta”, Buenos Aires, Nueva Visión, 2002, cap. 2.

5 WASSERMAN, Selma. “El estudio de casos como método de enseñanza”, traducción de Adolfo Negrotto. Amorrortu Editores, 1999, pág. 37/38.

4° METODO: Actualización permanente

Este método es transversal a las anteriores. Me refiero a que tanto las situaciones de experiencia directa, la actividad lúdica dentro del aula, y el método de casos deben estar basados en situaciones actuales a fin de captar el interés más fácilmente. Me estoy refiriendo a situaciones como las siguientes: el aborto es un tema de interés general y que junto al fallo F.A.L.⁶ de la CSJN nos permite abordar cuestiones como: ponderación entre derechos y control de constitucionalidad. El tema sobre la posibilidad de que los menores de entre 16 y 18 años voten nos habilita para explicar todo el régimen jurídico de los menores en el Código Civil, el régimen penal juvenil, sus derechos y sus obligaciones. Por último, el tema del matrimonio igualitario nos permite abordar de manera completa la institución completa del matrimonio, la familia y la adopción. Creo que estos son solo ejemplos, pero que todos los días estamos en contacto con el derecho ya que como dije al inicio de este trabajo: *“El derecho, como el aire, está en todas partes”*, y será nuestra tarea ayudar a los educandos a encontrarlo.

Bibliografía:

- GVIRTZ, Silvina y PALAMIDESSI, Mariano. “El ABC de la tarea docente: Curriculum y enseñanza”, Ed. Aique, Buenos Aires
- LARROSA, Jorge. “La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación”. México, 2003.
- MORALES BUENO, Patricia y FITZGERALD Victoria Landa. “Aprendizaje basado en problemas”. Revista Theoria año/vol. 13. Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile
- MORIN, Edgar. “La cabeza bien puesta”, Buenos Aires, Nueva Visión, 2002.
- NINO, Carlos Santiago. “Introducción al análisis del derecho”, Buenos Aires, Editorial Astrea, 12° reimpresión, 2003.

⁶ FAL s/medida autosatisfactiva, 13/03/2012. Corte Suprema de Justicia de la Nación

II Jornadas de Enseñanza del Derecho – 7, 8 y 9 de noviembre – Facultad de Derecho
Eje: Buenas prácticas de enseñanza del Derecho en el Nivel Medio

- PAIN, Abraham. “Capacitación Laboral”. Ediciones novedades educativas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2° edición, 2001.
- WASSERMAN, Selma. “El estudio de casos como método de enseñanza”, traducción de Adolfo Negrotto. Amorrortu Editores, 1999.

Buenas prácticas de enseñanza del Derecho en el Nivel Medio

Ielpi Boyero, Julio César

Abogado, Ayudante de Segunda de Derecho de la Integración de la Cátedra de la Dra. Sandra Negro (Facultad de Derecho, UBA).

La Roca, María Verónica

Abogada, Ayudante de Segunda de Derecho de la Integración de la Cátedra de la Dra. Sandra Negro (Facultad de Derecho, UBA).

Resumen: La elección del presente tema se enmarca en el intento de dilucidar el estado actual de la enseñanza de nuestra disciplina en el nivel medio, señalando cuales son las buenas prácticas implementadas, como aquellas falencias que presenta el sistema en relación a la inserción del alumno en la Universidad, concretamente en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Se puede observar que, por lo general, los estudiantes que egresan del nivel medio y comienzan esta carrera universitaria, deben atravesar diversas dificultades para poder lograr un buen desempeño como estudiantes universitarios. Asimismo, en varias ocasiones abandonan la carrera o la finalizan en otra universidad. En este trabajo abordaremos dificultades tales como: la escasa preparación del nivel medio para abordar la carrera universitaria y los insuficientes métodos existentes en la Facultad que permiten la correcta inserción del ingresante.

Ante esta problemática, el trabajo pretenderá vislumbrar la carencia de nexo que hay entre la educación media con el sistema universitario, no solo haciendo una lectura crítica de tal situación sino proponiendo estrategias a implementar por las autoridades de ambos niveles educativos. Las mencionadas estrategias, creemos que serán las adecuadas para generar un correcto tránsito de alumnos de un nivel a otro. Sería útil que en el nivel medio se haga hincapié en que los alumnos aprendan a estudiar a través de técnicas de estudio, otra solución posible podría ser que la Universidad mejore el sistema de tutorías para los ingresantes.

En resumen, es de suma importancia trabajar para incrementar las buenas prácticas que ya existen pero que devienen insuficientes.

Palabras clave: Nivel medio – Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires – Buenas prácticas – Falencias – Tránsito de alumnos de un nivel a otro – Estrategias

Trabajo completo:

Consideraciones preliminares

El presente trabajo tiene como objetivo general analizar las buenas prácticas de enseñanza de nuestra disciplina, el Derecho, en el nivel medio. Para ello, nos hemos centrado en el estudio del programa del espacio curricular “Educación Cívica” que se imparte en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). No haremos un análisis exhaustivo del mismo, dado que ello excedería los límites de la ponencia. Por lo tanto, lo utilizaremos meramente a los fines de tener un panorama de la didáctica que se utiliza.

Asimismo, señalaremos cuales son los aspectos favorecedores que las mencionadas buenas prácticas presentan respecto a la articulación Nivel Medio – Universidad. Nos referiremos especialmente a la inserción de los alumnos a la Carrera de Abogacía en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y, por consiguiente, al primer acercamiento a ella, que se produce con el ingreso al Ciclo Básico Común (CBC).

Por último, iremos plasmando alternativas de enseñanza que consideramos convenientes para optimizar el aproximamiento de los alumnos de la educación media con el Derecho.

La enseñanza del Derecho en el nivel medio: ¿cuáles son las buenas prácticas?

Como hemos mencionado previamente, el alumnado del nivel medio, se vincula actualmente con el Derecho a través de la asignatura “Educación Cívica”, a través de la cual se trata de contribuir a la preparación de los estudiantes para el ejercicio pleno, informado y responsable de la ciudadanía.

Dicha materia ha recibido diferentes denominaciones a lo largo del tiempo: Formación Moral y Cívica, Instrucción Cívica, Educación Democrática,

Formación Ética y Ciudadana, entre otras. Además, así como fueron cambiando los nombres, también han ido variando los contenidos. Se trata en definitiva de un conjunto de conocimientos de difícil demarcación, persiguiéndose a través de los programas finalidades muy generales⁷. En este sentido, el programa actual de la asignatura hace eco de la amplitud de temas, al expresar: “El programa que se presenta reúne y articula contenidos provenientes de diferentes disciplinas (particularmente ética, derecho, ciencia política, antropología, sociología e historia)”.

A pesar de que el contenido actual de la materia abarca temáticas muy amplias y ambiciosas, reconocemos como una buena práctica, el hecho de que se incluya la enseñanza acerca de los Derechos Humanos, además de los contenidos habituales, referidos al rol del Estado y al ejercicio de la ciudadanía. Es decir, los temas que abarca la asignatura han sido ampliados en pos de que los alumnos tengan conocimientos afianzados acerca de la importancia de los Derechos Humanos, que son objeto de diversos acuerdos internacionales que tienen jerarquía constitucional.

Por otro lado, con el fin de lograr una comprensión más acabada de la realidad e ilustrar la ponencia, hemos procedido a realizar una breve encuesta a tres estudiantes del Nivel Medio acerca de su experiencia y consideraciones respecto a la materia en examen, de la cual hemos tenido resultados dispares, pero de sumo interés: Max se encuentra cursando el último año de la secundaria y ha expresado lo siguiente: “La Educación Cívica no sirve para nada. Tenemos dos horas semanales, que las llamamos la hora de música, porque nos ponemos los auriculares mientras la profesora habla, total después estudiamos el artículo de la Constitución de memoria y aprobamos”; Victoria, de quince años, y estudiante de tercer año, piensa en el mismo sentido: “La hora de Cívica es como una hora libre, a nadie le interesa”; en cambio, Juana, estudiante de segundo año, es más optimista: “Para mí la hora de Cívica es útil, sobre todo ahora que el año que viene voy a poder votar. Además, en mi

⁷ VARELA, M.C., “Formación ciudadana y vínculo pedagógico” en SEDA, J.A. (compilador), *Difusión de derechos y ciudadanía en la escuela*, 1ª ed., Acassuso: El Guión Ediciones, 2009.

escuela tratan de volver práctica la teoría: hacemos excursiones a lugares históricos, por ejemplo”.

Los tres entrevistados coincidieron en que la bibliografía no es obligatoria, debido a que con el estudio de lo dado en clase, ya están en condiciones de aprobar los exámenes y esto, a nuestro entender, es una falencia, dado que no obliga al alumno a trabajar en la comprensión de textos jurídicos, y eso lleva a que no se encuentre “entrenado” para comprender el material de lectura obligatoria en los primeros años de la carrera universitaria. Por todo ello, es de suma relevancia que los estudiantes empiecen ya desde la secundaria a abordar bibliografía jurídica y si es de nivel universitario mejor, porque, de esta manera, van a poder adaptarse más rápidamente a las exigencias de la Universidad, específicamente a las del CBC para Derecho en la UBA. En consecuencia, esta sería una buena práctica que, si bien seguramente es implementada por algunos docentes, debería ser implementada por todos ellos. Es decir, en el plan de estudios debería indicarse bibliografía de lectura obligatoria para que los alumnos se familiaricen con el vocabulario jurídico y adquieran la capacidad de comprender los textos de Derecho. Para más abundamiento, Guerschberg señala “«Cada disciplina científica tiene su vocabulario específico y es aquí cuando como docentes no podemos permitir el famoso “con mis palabras”. El primer paso de cualquier alfabetización es entender las palabras según su sentido estricto. Como me comentaba una amiga abogada, “vista al fiscal” no significa que hay que salir a comprarle un traje al funcionario” »⁸.

Por otro lado, si bien es cierto que es necesaria una bibliografía adecuada, también es cierto que no puede basarse la enseñanza solamente en dichos textos, pues, hay un aspecto imprescindible para el correcto abordaje del Derecho en el Nivel Medio: la didáctica con considerables elementos prácticos. En este sentido, el último testimonio nos permitió vislumbrar este punto que nosotros consideramos destacado y útil en el acercamiento al Derecho. Por lo

⁸ GUERSCHBERG, K., “La alfabetización jurídica” en SEDA, J.A. (compilador), *Difusión de derechos y ciudadanía en la escuela*, 1ª ed., Acassuso: El Guión Ediciones, 2009.

tanto, una buena práctica adoptada por varios docentes es la de enseñar el Derecho desde un punto de vista práctico.

Cuando un docente recita la Constitución Nacional, un artículo de un código o un artículo de doctrina, y luego el criterio de evaluación es el de preguntas puntuales para responder de memoria, el alumno se siente frustrado y sin poder lograr una comprensión crítica y acabada de la materia. Por ello, es de suma importancia que los programas pedagógicos recomienden, por ejemplo, las visitas guiadas a lugares que los alumnos sólo conocen por una foto que el libro les muestra (como el Congreso Nacional, la Casa Rosada, el Cabildo, entre otros).

Otra buena práctica de enseñanza relacionada al aspecto práctico de la materia la experimentó uno de los autores de esta ponencia cuando cursó el viejo polimodal: en aquel entonces la materia se llamaba “Filosofía y Formación Ética y Ciudadana”. En oportunidad de estar estudiando acerca de los partidos políticos y el Poder Ejecutivo, el profesor encomendó la realización de un simulacro de votación que incluyó, un cuarto oscuro, boletas confeccionadas por los alumnos, plataforma de los partidos creados, y los típicos roles de fiscal y presidente de mesa. Esta manera de poner en práctica lo estudiado, permitió que se fijan los conceptos de una manera más profunda y didáctica, que del mero hecho del estudio de un libro.

Por otra parte, si analizamos el nombre de la asignatura: “Educación Cívica”, inferimos que se refiere a la educación referida al ciudadano, puesto que la palabra “cívica”, según la Real Academia Española se relaciona con la palabra “ciudadano”. Por ende, se refiere a la formación de los ciudadanos. Ahora bien, tal como expresa Varela, no basta saber cómo se componen los poderes del Estado, qué derechos protege nuestra Constitución o qué estatus normativo tienen los acuerdos internacionales para transformarse en ciudadano. Se espera que todo ello, imprescindible por cierto, se traduzca en una práctica, en un ejercicio activo, en una capacidad crítica frente a los problemas y en una postura frente a situaciones complejas de la realidad. Se pretende que los individuos adopten formas de relación interpersonales y con diferentes grupos

en un marco de tolerancia y respeto. Ninguna de estas cosas será el resultado directo de disponer de la información adecuada⁹.

A modo de conclusión de este acápite, si bien hemos detectado buenas prácticas de la enseñanza del Derecho en el Nivel Medio, tal como la inclusión de contenidos acerca de Derechos Humanos y la puesta en marcha de maneras de enseñar con fines prácticos por parte de varios docentes, hemos también detectado aspectos a mejorar para optimizar el funcionamiento del sistema de la educación media respecto a esta rama del saber, tal como se analizó en los párrafos precedentes, sería conveniente la utilización de bibliografía jurídica obligatoria. Referido a este tema, dicha bibliografía debería ir complejizándose con el transcurrir de los años, hasta llegar a implementar algún texto universitario que permita al estudiante estar preparado para su futura inserción universitaria.

Breve análisis de la articulación Nivel Medio - CBC.

El estudiante que decide estudiar Derecho en la UBA, debe ingresar en primera instancia al CBC y tiene la obligación de cursar la asignatura “Principios generales del derecho latinoamericano”. Ahora bien, ¿este alumno se encuentra preparado para comprender y aprobar la materia?

Aquel estudiante que ingresa al CBC proveniente del secundario sólo con los conocimientos impartidos de “Educación Cívica” en los años de su dictado, muchas veces está lejos de contar con la capacidad para interpretar y entender lo que el programa de Principios Generales imparte. En otras palabras, el alumno tiene que interactuar con textos universitarios complejos, que contienen un vocabulario jurídico específico y particularidades propias de la disciplina, que en la mayoría de los casos no están acostumbrados a abordar. Todo esto genera una angustia y presión en el alumno, que en ocasiones lleva a que abandone la carrera.

A pesar de lo expuesto en el párrafo anterior, la buena práctica que ejercitan varios docentes en la secundaria referida a la enseñanza del Derecho desde un

⁹ VARELA, M.C., Op. Cit.

sentido práctico, consideramos que es un aspecto que favorece a la inserción del alumno en la Universidad.

En resumen, creemos que habría que mejorar la articulación Nivel Medio – Universidad, poniendo énfasis en los dos últimos años del secundario implementando más prácticas preparatorias para el sistema universitario, tanto en lo concerniente a la comprensión de textos jurídicos, como en lo referente a aspectos prácticos.

En segundo lugar, consideramos fundamental mejorar el sistema de tutorías en la Universidad que apoye al ingresante en sus primeros pasos por la misma y que lo ayude a sortear los obstáculos con los que se enfrentan ante el brusco cambio a nivel educativo.

Reflexiones finales

Luego de haber analizado las buenas prácticas de enseñanza del Derecho implementadas en el Nivel Medio, hemos detectado ciertas falencias, sobre las cuales habría que trabajar para mejorar el sistema educativo. Consideramos que uno de los elementos más importantes sobre los que hay que centrarse es el relativo a que los alumnos egresen del colegio secundario con la capacidad de comprender textos jurídicos. En otras palabras, el objetivo de la asignatura: “Educación Cívica” tendría que ser, además de incorporar los contenidos del plan de estudios, que los estudiantes aprendan a comprender textos jurídicos y lograr con éxito una lectura crítica de los mismos. Es decir, que el estudio del Derecho no se signifique solamente estudiar de memoria, sino reflexionar acerca de la realidad y problemas sociales.

Además, nos parece imprescindible que los docentes hagan hincapié en “bajar a la realidad” aquellos contenidos de la materia a través de ejercicios prácticos. De esta manera, creemos que todo ello favorecería a la articulación Nivel Medio – Universidad, y, en consecuencia, disminuiría el porcentaje de alumnos que abandonan la carrera ante los intentos fallidos de aprobar las materias.

Para finalizar, nos parece oportuno traer a colación palabras de Seda relativas a la responsabilidad del docente y su influencia en el alumnado: “Si hay inquietud pedagógica en el maestro, éste orienta su labor hacia la inspiración

de la curiosidad en el alumno, el entrenamiento para la búsqueda de información para resolver problemas y no como mero ejercicio de memorización. En nuestro campo, como en el resto de las disciplinas académicas, no alcanza con acreditarse y asumir un rol docente estático, sino que es necesario actualizarse de manera continua durante toda la carrera”¹⁰.

Bibliografía:

- GARCÍA NETTO, I.A. (compiladora), *Principios Generales del Derecho Latinoamericano*, Ed. Eudeba, 2009.
- SEDA, J.A. (compilador), *Difusión de derechos y ciudadanía en la escuela*, 1ª ed., Acassuso: El Guión Ediciones, 2009.

Páginas Web:

- www.cbc.uba.ar
- www.buenosaires.gov.ar

10 SEDA, J.A., “Democratización del conocimiento legal” en SEDA, J.A. (compilador), *Difusión de derechos y ciudadanía en la escuela*, 1ª ed., Acassuso: El Guión Ediciones, 2009.

Aportes del Programa “La Justicia va a la Escuela” a las buenas prácticas de la enseñanza del Derecho en el Nivel Medio

Simari, Virginia

Abogada (UBA), especialista en Derecho de familia (Facultad de Derecho – UBA), doctorando —pendiente de tesis— (Facultad de Derecho – UBA), Directora del Instituto Superior de la Magistratura, Juez Nacional en lo Civil, Capital Federal, República Argentina. Directora del Programa La Justicia va a la Escuela.

Schurjin Almenar, Daniel

Abogado (UBA), especialista en administración de justicia (Facultad de Derecho – UBA), egresado de la Carrera Docente (Facultad de Derecho – UBA), ayudante de segunda del Dpto. de Derecho Penal y Criminología (Facultad de Derecho – UBA), secretario de la Fiscalía Nacional de Primera Instancia en lo Penal Económico n° 2, Capital Federal, República Argentina. Voluntario del Programa La Justicia va a la Escuela.

Resumen: Los mandatos —de jerarquía constitucional— que surgen de los arts. 28 y 29 de la *Convención sobre los Derechos del Niño* (derecho a la educación y encaminamiento de ésta), conjugados con la necesidad de paliar los distintos niveles de pérdida de imagen pública que afectaron al Poder Judicial desde el restablecimiento de la democracia (1983) —focalizada en quienes se encuentran en situación de escolaridad secundaria— motivó el diseño y la implementación de **La Justicia va a la Escuela** (Programa conjunto de la Asociación de Magistrados y Funcionarios de la Justicia Nacional y Asociación Conciencia).

Su meta es que los estudiantes del nivel medio incluyan en su formación una aproximación a la realidad del Poder Judicial, reflexionen acerca del valor de la justicia y sobre el rol del juez y sus funciones (situándolo en un plano

tangencial de otros diferenciados, en los que operan diversos sujetos, autoridades y medios masivos de comunicación).

La ponencia busca exteriorizar en profundidad cuanto se ha dicho hasta este punto; describir los fundamentos, objetivos —generales y específicos—, destinatarios y metodologías de implementación del Programa y poner sobre relieve sus aportes en el campo de las *buenas prácticas de enseñanza del Derecho en el Nivel Medio*.

Palabras clave: Educación – Derecho de niños y adolescentes – Realidad del Poder Judicial – Buenas prácticas – Enseñanza del Derecho – Nivel Medio.

Trabajo completo:

1.- INTRODUCCIÓN

“El restablecimiento del orden institucional en 1983 hizo nacer en quienes en ese momento fuimos elegidos para integrar la Corte —y seguramente en la ciudadanía en general— la ilusión de que había comenzado para el país y, por consiguiente, para el Poder Judicial federal, una nueva era, signada por la estabilidad de las instituciones y el consiguiente afianzamiento del rol institucional de la Corte. Sin embargo no fue así...”¹¹.

Se podrá concordar o no con la línea de pensamiento evocada, de la que nos valemos como puntapié inicial de esta ponencia. Acaso sea menos probable que no exista la tentación de vincular aquella afirmación con los negativos efectos provocados por el prolongado período de pérdida de imagen pública que afectó al Poder Judicial desde 1983, situación denunciada en distintos foros¹² y por diferentes actores¹³ (motivados en intereses variopintos, algunos de ellos plausiblemente loables).

11 Palabras del académico y ex juez de la CSJN Augusto C. Belluscio, al prologar la obra de Pablo L. Manili intitulada *Evolución de la jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia de la Nación 1863-2007* (Editorial Universidad, Buenos Aires, 2007).

12 A guisa de ejemplo viene al caso lo sostenido por Héctor Ruiz Núñez en *La Justicia en la Era de la Comunicación*, Revista del Colegio de Magistrados y Funcionarios de la Provincia de Buenos Aires, n° 2, 2006, p. 31 (disponible en línea en <http://t.co/10GdD4i> —consultado el 25/9/12—).

La preocupación por paliar un cuadro de situación como el graficado, con el foco delimitado en el contexto de educativo de los adolescentes que se encuentran en situación de escolaridad secundaria, motivó el diseño e implementación de **La Justicia va a la Escuela**, programa que desarrolla la Asociación de Magistrados y Funcionarios de la Justicia Nacional (AMFJN)¹⁴ de manera conjunta con la Asociación Conciencia (AC)¹⁵ desde el año 2000.

Desde su concepción, el objetivo del Programa consistió en lograr que los jóvenes incluyesen en el acervo de su formación una imagen más cercana a la realidad del Poder Judicial, propiciando la creación de un espacio de reflexión

13 Es factible hacerse una idea de la influencia de la prensa escrita en este punto (articulada —en la materia— con la presión ejercida tanto por organismos internacionales de crédito, como por los gobiernos de ciertos países centrales) mediante la consulta a los diferentes artículos periodísticos mencionados por Germán Garavano en la nota al pie n° 5 de *La Justicia argentina: crisis y soluciones*, Instituto Universitario de Derecho y Economía (IUDEC), Universidad Carlos III de Madrid – Foro de Estudios sobre la Administración de Justicia (FORES), Madrid, 1997 (disponible en línea en <http://bit.ly/PAa80D> —consultado el 25/9/2012—).

14 La AMFJN es una asociación civil y mutual —sin fines de lucro— constituida en 1928. Nuclea a los jueces de las distintas instancias de la justicia nacional de la Capital Federal y de la justicia federal con asiento en las 23 provincias argentinas. Asimismo, a los magistrados del Ministerio Público Fiscal (MPF) y del Ministerio Público de la Defensa (MPD). También a los funcionarios judiciales que integran las distintas dependencias del MPF y el MPD. Cuenta con seccionales en las ciudades de Bahía Blanca, Comodoro Rivadavia, Córdoba, Corrientes, Gral. Roca, La Plata, Mar del Plata, Mendoza, Paraná, Posadas, Resistencia, Rosario, Tucumán, Salta y San Martín.

15 Conciencia es una Organización de la Sociedad Civil, no partidaria —sin fines de lucro— fundada en 1982. Su estrategia de intervención considera la educación como herramienta fundamental y promueve la interacción y compromiso de los distintos sectores involucrados en el desarrollo de sus programas e iniciativas. Trabaja con dos líneas programáticas (“Fortalecimiento de la Ciudadanía” e “Inclusión Social”), las que actúan en concordancia con organismos multilaterales y contribuyen a la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ONU). Tiene 29 sedes en todo el país.

acerca del valor de la justicia y sobre el rol del juez y sus funciones (situándolo en un plano tangencial al de aquellos otros en los que operan diferenciados sujetos y autoridades: damnificados —individuales y/o colectivos—, víctimas, victimarios, defensores y acusadores —públicos y/o privados) Adicionalmente, se propone transmitir que el valor *justicia* es algo que construimos entre todos, y desde allí se abona la trascendencia de los métodos alternativos de resolución de conflictos.

Está dirigido a cursantes de cuarto año del nivel secundario y/o segundo año del nivel polimodal.

Se desarrolla bajo la modalidad de taller, en dos etapas (módulos) en cada escuela participante, más un evento de cierre.

Al concluir cada ciclo lectivo, tiene lugar el tercer y último módulo consistente en un *simulacro de juicio oral y público*, protagonizado por todos los colegios intervinientes, a partir de un caso para el que se preparan para desarrollar el rol que les es asignado.

Los doce años de sostenido desarrollo del Programa —que anualmente es declarado de interés educativo por el Ministerio de Educación de la Nación— brindan un escenario propicio para la identificación y descripción de las intervenciones educativas dimanantes de aquel, que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje que tienden a la consecución eficiente de objetivos formativos previamente cavilados junto a otras experiencias de significativo valor educativo (buenas prácticas).

2.- LOS FUNDAMENTOS DEL PROGRAMA

En alguna medida ya se ha adelantado que son múltiples —y de distintos enfoques— las fuentes que durante los últimos años han señalado los diversos (y no poco erosionados) niveles de imagen pública de los que ha sido merecedor el Poder Judicial desde la más reciente restauración del orden constitucional en la República Argentina¹⁶.

16 Ruiz Núñez, H., op. cit. Sobre el punto también puede consultarse el Índice de Confianza en la Justicia (ICJ) elaborado conjuntamente por FORES, la Escuela de Derecho de la Universidad Torcuato Di Tella y la Fundación Libertad (disponible, en línea, en <http://t.co/1AXlw8O> —consultado el 25/9/2012—). Además, se refieren al tema Carolina Moreno y Eduardo Léopore en *Confianza pública, participación ciudadana y apego a la ley en la argentina post-*

La AMFJN como la AC se han preocupado por la falta de conocimiento de la sociedad en general —y de los jóvenes en particular— acerca de la realidad del Poder Judicial, de sus funciones y de su rol en la sociedad.

Ese desconocimiento provoca un alejamiento entre la opinión pública y el quehacer judicial, que repercute negativamente sobre la credibilidad del sistema democrático.

A partir de allí, ambas organizaciones emprendieron un programa de acción conjunta dirigido a la comunidad, asumiendo de ese modo el compromiso de colaborar en la transmisión de determinados valores que hacen a su sostenimiento.

3.- DEFINICIÓN DE LOS DESTINATARIOS

A la hora de procurar el anhelado acercamiento entre la sociedad y el sistema judicial, el Programa ha privilegiado el espacio de la *escuela*, en la certeza de que la misma —junto con la institución *familia*— constituye uno de los ámbitos específicos donde se produce la transmisión de valores, creencias, leyes y normativas (sin perjuicio de la orientación que demarcan los *conceptos* y *contenidos*¹⁷). La escuela es una posibilidad más de *aprender a aprender*¹⁸,

devaluación, trabajo realizado en el marco del Observatorio de la Deuda Social Argentina, Departamento de Investigación Institucional, Universidad Católica Argentina (disponible, en línea, en <http://t.co/zLxSUQT> —consultado el 25/9/2012—).

17 Gustavo Schujman sintetiza la *educación en valores* versus la *educación guiada por conceptos y contenidos* en *Tensiones teóricas en la enseñanza de ciudadanía y derechos humanos*, en Verona Batiuk (coord.), “A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria”, CIPPEC, 2008, p. 23 (disponible, en línea, en <http://t.co/TrxFBrC> —consultado el 25/9/2012—).

18 Ferguson, Marilyn, *La conspiración de acuario*, Kairos, Barcelona, 1985, pp. 321/372.

cultivar el compromiso con la comunidad a la que pertenecemos y también es una oportunidad para participar en una experiencia social¹⁹.

Este es el contexto dentro del cual se perfecciona la actividad que promueve la creación de espacios propicios para el desarrollo del pluralismo, el respeto a las diferentes posturas y la adquisición de un juicio crítico²⁰.

Diversas corrientes pedagógicas reconocen a la escuela como agente de cambio, aunque coinciden en que no puede cargársele la responsabilidad de incidir —por sí sola— en la formación de una sociedad mejor²¹. Este es un punto por el que resulta pertinente que la propuesta del Programa se lleve a cabo en la individualizada esfera educativa (tanto por la certeza de que es un ámbito de formación que ofrece el *efecto multiplicador* sobre la comunidad toda —el trabajo con los alumnos impacta además sobre los docentes, padres y directivos—, como por la convicción de que la institución escuela necesita del apoyo de otras para fortalecer y acompañar su esfuerzo en la transmisión de saberes específicos).

19 En la misma inteligencia, UNICEF Argentina ha enunciado que “La escuela es uno de los espacios fundamentales en los que tienen lugar los procesos de construcción de un orden social y de la identidad de los individuos como sujetos sociales. En la actualidad, estos procesos requieren nuevas significaciones, es decir, escalas de valor que proporcionen un nuevo marco que permita alcanzar una sociedad más justa”, Acevedo, Ana M., Duro, Elena, Grau Inés M., *UNICEF va a la escuela para promover los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes*, UNICEF Oficina de Argentina, 2002, p. 43 (disponible, en línea, en <http://uni.cf/S31qnc> —consultado el 25/9/2012—).

20 Se trata de darle a los jóvenes una serie de herramientas idóneas que les permita, por lo menos, someter a análisis una condena mediática; poner en duda aquello que conocían a través de los medios, o de la opinión pública en general, más allá de que arriben a la misma conclusión en un momento ulterior. Y que entiendan que aquello que está en los medios no es *verdad revelada*.

21 Gvirtz, Silvina, Zacarías, Ivana, Abregú, Victoria, *Construir una buena escuela: herramientas para el director*, Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 2011.

Por último, y una vez identificado el ámbito de desarrollo de la iniciativa, se optó por el alumnado del nivel secundario y, dentro del mismo, por los estudiantes que cursan el anteúltimo año del ciclo²², ya que son quienes se hallan en las mejores condiciones —por su situación vivencial— de aprovechar la experiencia que se ofrece y de incorporar los saberes a su universo vital.

En todos los casos, la necesidad de efectuar un recorte institucional y etario para la implementación del Programa se liga con la disponibilidad de recursos, ya que la matriz bajo la que fue concebido y diseñado contempla también la relevancia de trabajar con niños y con adultos.

4.- LOS OBJETIVOS

Los **objetivos generales** de la iniciativa consisten en lograr que los adolescentes participantes del Programa se formen una imagen del Poder Judicial más cercana a la realidad de esa institución y que conozcan el mecanismo de la toma de decisión del juez, su rol y el de los fiscales y defensores, sus funciones, en la inteligencia de que el conocimiento es la vía para construir confianza en el sistema.

Por otra parte, los **objetivos específicos** estriban en: **(1)** favorecer la participación activa del estudiantado, **(2)** crear un espacio de reflexión sobre el valor *justicia*, el rol del juez y sus funciones, **(3)** transmitir una imagen real de los jueces y magistrados, presentando sus funciones de modo de tal de facilitar su comprensión, **(4)** aportar a la creación de espacios que propicien el desarrollo del pluralismo, el respeto a las diferentes posturas y la adquisición del juicio, **(5)** descubrir el rol que jóvenes y adultos tienen en la construcción cotidiana del valor *justicia* y **(6)** promover la integración de jóvenes de diferentes regiones.

El Programa cuenta con el valor adicional de posibilitar el contacto y la interacción entre los estudiantes y los magistrados; y de contribuir a la identificación de posibles contrastes que pueden presentarse entre los

²² El Programa está dirigido a jóvenes de cuarto año del secundario y/o segundo año del Polimodal, de colegios públicos o privados del país (sean o no laicos, mixtos, etc.).

procesos judiciales y los *juicios paralelos* que en ocasiones son exhibidos a la opinión pública por algunos medios masivos de comunicación²³.

5.- LAS METODOLOGÍAS DE IMPLEMENTACIÓN

El Programa se desarrolla en tres módulos que se dictan a lo largo de cada ciclo lectivo. Los primeros dos de aquellos se desarrollan en las sedes de cada institución educativa participante. Su duración es de noventa minutos. La modalidad de taller requiere que el trabajo se realice con grupos de cuarenta estudiantes como máximo.

En cada uno se presentan situaciones concretas (susceptibles de resultarles próximas a los participantes), aptas para lograr la atención y el compromiso cívico del estudiantado, persiguiendo un abordaje de educación en valores. En este punto, la premisa es: *los valores no se enseñan; hay que generar las condiciones para que los estudiantes los descubran, los aprehendan y los pongan en práctica.*

Esta experiencia de aprendizaje propicia la clarificación y la práctica de valores, a través del análisis de los conflictos y situaciones concretas; así como las relaciones solidarias, el respeto y la tolerancia ante la diversidad de opiniones, la búsqueda de soluciones y la toma de decisiones responsables²⁴.

Las ***dinámicas de trabajo*** implementadas vienen dadas por: **(a)** un diagnóstico de situación, **(b)** la resolución de conflictos, **(c)** la resolución de dilemas y **(d)** una instancia de diálogo y debate.

En lo que a ***recursos*** se refiere, se brinda material didáctico, elaborado por el Programa para cada uno de los módulos. De acuerdo con cada una de las actividades diseñadas, según los objetivos planteados para los diferentes grupos, se cuenta con el material adecuado que apoya y asegura el éxito del encuentro.

23 Sobre el concepto de *juicios paralelos* ver Cabral, Luis M., *Poder Judicial y medios de comunicación. Una difícil relación*, publicado en “Justicia argentina online. La mirada de los jueces”, Corte Suprema de Justicia de la Nación – Centro de Información Judicial, Buenos Aires, 2011, pp. 105/118 (en especial, pp. 113/114). El documento se encuentra disponible, en línea, en <http://bit.ly/iRmgvX> (consultado el 26/10/2012).

5.1.- Primer módulo

5.1.1.- El disparador

Al inicio del primer módulo —que se encuentra a cargo de una pareja de magistrados/funcionarios— se presenta un caso a modo de disparador (situación de conflicto concreto) para promover el ejercicio, analizarlo y proponer, fundar y construir una solución justa.

5.1.2.- El punto de partida

Antes de comenzar esta actividad, en cada encuentro se les propone a los alumnos que de manera individual, escriban en pocas líneas qué le sugiere la palabra “Justicia”.

5.1.3.- La actividad propiamente dicha

A partir de allí, con la intervención de los jueces (y/o demás operadores judiciales intervinientes —miembros del MPF, MPD—), se lleva a cabo la actividad propiamente dicha: subdivididos en grupos se somete a estudio un caso que se buscará resolver. El objetivo aquí es estimular el inicio de un debate sobre el valor *justicia*.

24 Lo cual se encuentra en línea con los preceptos acuñados por la Convención sobre los Derechos del Niño (de jerarquía constitucional conforme lo normado por el art. 75, inc. 22 de la Constitución Nacional), en cuanto establece que los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: **(a)** Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; **(b)** Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; **(c)** Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; **(d)** Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; **(e)** Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural (art. 29 del mentado instrumento internacional).

El material de trabajo está constituido por un caso y una serie de preguntas/consignas que guían el análisis. El caso es presentado bajo el formato de noticia periodística ya que ese es el modo en que la mayor parte de la población toma contacto con los casos judiciales. Luego se realiza una puesta en común y se genera el debate. A partir de la respuesta de cada subgrupo, los magistrados acompañan a los estudiantes en el razonamiento hasta alcanzar una solución fundada, haciendo fuerte hincapié en la relevancia de las pruebas, su valor y el modo de ponderarlas.

Es significativa la evolución de la respuesta de los participantes en el marco de cada taller. Se ha observado de modo nítido una marcada tendencia a prejuizar con la primer lectura del caso de que se trate, y una actitud más prudente cuando conocen y comprenden la necesidad de contar con pruebas y tener certezas.

5.2.- Segundo módulo

El segundo módulo —a cargo de la coordinación pedagógica del Programa— propone herramientas para abordar *situaciones de injusticia cotidiana*, a cuyo fin los jóvenes —nuevamente trabajando en subgrupos— son invitados a identificarlas.

A través del análisis de conflictos y situaciones diarias aparecen adicionalmente los beneficios de actuar planteando relaciones solidarias, respeto mutuo y tolerancia ante la diversidad de opiniones.

Con ese propósito, se requiere a los alumnos que, organizados en subgrupos, individualicen una situación cotidiana que evalúen como injusta²⁵. La dinámica de este trabajo propone que cada subconjunto analice y proponga una solución al supuesto planteado por otro colectivo de compañeros, lo que añade riqueza a la mirada de cada equipo generador del caso. El resultado de la reflexión y debate de las propuestas desde distintos puntos de vista contribuye a descubrir que las soluciones a los conflictos pueden ser variadas y concientiza acerca de

²⁵ A modo de ejemplo, de las experiencias obtenidas durante el 2007, en su mayoría, los alumnos hicieron hincapié en la discriminación, en la desigualdad y diferencia social, en el abuso del poder, entre otras.

que la “Justicia” es una construcción de todos y no un valor que solo deba buscarse en las instituciones.

Una vez planteadas las distintas situaciones, los estudiantes evalúan diversas maneras para llegar a una solución justa y resolverla. Fluye como producto del taller la alternativa de anticiparse al conflicto para evitarlo y de abordarlo buscando opciones de solución construidas en conjunto

5.3.- Tercer módulo: Simulacro de juicio oral y público

Sobre el final de cada ciclo lectivo, se lleva a cabo un Simulacro de juicio oral y público, en el que participan todas las escuelas que beneficiarias del Programa durante el año en curso.

Los alumnos desempeñan el papel de jueces, fiscal, querellantes, acusado, defensores y testigos. Los roles son asignados con anticipación por sorteo. Con suficiente antelación se proporciona la información sobre el “caso”, un instructivo relativo a la modalidad de desarrollo del juicio y los reglamentos correspondientes que permitirán el desarrollo de los contenidos. Durante el proceso de preparación del Simulacro los estudiantes/colegios cuentan con el asesoramiento de los jueces, magistrados y/o funcionarios que asistieron a la respectiva escuela a dictar el primer módulo, y la asistencia y tutoría del equipo del Programa.

Es ineludible subrayar aquí que los simulacros se realizan en la Sala de Audiencias de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, sitio emblemático por el rango del tribunal y porque allí se realizaron las audiencias del denominado *Juicio a las Juntas* (1985), en el que se condenó a los responsables del terrorismo de Estado durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983)²⁶.

26 Este dato —acompañado de una minuciosa descripción icónica, arquitectónica y estilística del salón aludido, que deviene útil a la hora de imaginar aquello con lo que se encuentran los estudiantes en el marco de la actividad que engloba el simulacro— es explícitamente enunciado en el portal educativo del Estado argentino, Educ.Ar (<http://bit.ly/SOTuXK> —consultado el 26/9/2012—).

Por otro lado, cabe destacar la repercusión que este tipo de eventos educativos ha tenido tanto en la prensa escrita (diarios La Nación, Clarín, La Razón y Crónica, entre muchos otros²⁷) y demás medios de comunicación (TELEFE, Canal 13, Canal 7, América 2, C5N, Canal 9 y Canal 26, entre otros), incluidos los de exclusiva matriz digital (Centro de Información Judicial —agencia de noticias del Poder Judicial de la Nación—²⁸).

6.- ALGUNOS DATOS CUANTITATIVOS DE INTERÉS

El Programa tiene alcance federal, de marcado corte plural en cuanto a la amplia posibilidad de participación de diferentes instituciones educativas, lo cual queda demostrado a poco que se repara en que la iniciativa, para el período de referencia, ha llegado a las siguientes localidades: Salta (provincia homónima), Resistencia (Chaco), Rosario (Santa Fe), Paraná (Entre Ríos), La Plata, Avellaneda, Vicente López y Quilmes (Provincia de Buenos Aires), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Comodoro Rivadavia (Chubut), Bariloche (Río Negro), Santa Rosa (La Pampa), Posadas (Misiones), Río Grande y Ushuaia (Tierra del Fuego)²⁹.

27 Sirva como ejemplo en este punto la nota del diario La Nación intitulada *La Justicia procura acercarse a los jóvenes* (disponible, en línea, en <http://bit.ly/QNZ3px> —consultado el 26/9/2012—, entre otros documentos digitales del mismo periódico). Asimismo, la nota publicada en el suplemento Educación del diario Clarín, intitulada *Silencio en la sala* (cuyo texto se encuentra disponible, en línea, en <http://bit.ly/PZt2xN> —consultado el 12/10/2012—).

28 *Finalizó el programa "La Justicia va a la Escuela"* (disponible, en línea, en <http://bit.ly/nlZx7Q> —consultado el 26/9/2012—).

29 Logísticamente ha sido importante en este punto que la AMFJN y Conciencia cuenten con seccionales y sedes en todas las regiones del país. De hecho, gracias a esto, el Programa también se ha extendido más recientemente hacia otras metrópolis, tales como Formosa y La Pampa (provincias del mismo nombre). Asimismo, ha sido decididamente positiva la coordinada y proactiva interacción que han mantenido los magistrados y funcionarios nacionales y federales (intervinientes por la AMFJN) con aquellos otros operadores judiciales de los ámbitos provinciales a los que el Programa ha llegado.

A modo de referencia, durante el quinquenio (2005/2010) la ejecución del Programa enlazó la participación de 3.196 estudiantes, 196 docentes, 88 escuelas, 93 magistrados y funcionarios y 12.784 beneficiarios indirectos.

7. EL PROGRAMA Y LAS BUENAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL DERECHO EN EL NIVEL MEDIO

No existe una definición única llegado el momento de fijar qué debe entenderse por *buenas prácticas* en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje³⁰. Consideramos que en el particular campo que enlaza la educación de nivel medio con el Derecho el despliegue del concepto evocado vendrá dado —en una importante medida— por aquellas actividades que, como mínimo, tiendan a marginar: **(a)** la transmisión vertical de conocimiento jurídico alejada de la cotidianeidad escolar y de la realidad sociocultural de los estudiantes; **(b)** la transferencia de saberes legales a partir de definiciones de tinte enciclopedista —memorización pasiva, literal y carente de sentido de conceptos abstractamente esbozados— y **(c)** las descripciones acrílicas e imprecisas de las tareas y roles de jueces, magistrados y funcionarios.

Bajo tales directrices, entendemos que La Justicia va a la Escuela se inscribe en el (y contribuye al) desarrollo de *buenas prácticas de enseñanza del derecho en el nivel medio*. No solo por la apreciación conjunta de cuanto ha sido plasmado en los anteriores pasajes de esta exposición, sino porque además:

a.- Se propende a la transversal construcción de ciudadanía democrática en clave bidimensional (como *forma política* y como *estilo de vida*)³¹, mediante el empleo de talleres, mesas debate y el método de casos, como espacios de

30 Una interesante recopilación de definiciones que facilitan una aproximación sobre el término puede encontrarse en Valencia Ayala, Teresa J., *Buenas prácticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje*, publicado en la Revista Virtual de la Universidad Católica de El Salvador Santa Ana, El Salvador, 6ª publicación, octubre de 2008-enero 2009, pp. 44/47 (disponible, en línea, en <http://bit.ly/U7d1Sd> —consultado el 27/10/2012—).

análisis, reflexión defensa de posturas y de construcción de consensos³². El empleo de estos recursos constituye para los beneficiarios del Programa un acercamiento de significación sobre las tres especies de propósitos que, según Fleitas Ortiz de Rosas, tiene la enseñanza del derecho: **(1)** el desarrollo en los estudiantes del dominio de las instituciones en la materia y la aptitud para interpretar y aplicar las distintas fuentes del derecho, **(2)** la formación jurídica en general (aptitud para el análisis, la argumentación, la controversia, la negociación y la definición de estrategias), **(3)** la formación intelectual y social (aptitudes para el razonamiento, el diálogo, la integración en el trabajo grupal, el respeto a los demás, la sensibilidad respecto de la problemática social)³³.

b.- El vínculo que se entabla entre el estudiantado y los voluntarios de la AMFJN y la AC no se sustenta en una relación de tipo verticalista (propia de la *educación bancaria*³⁴), sino en el marco de una matriz eminentemente horizontal, en la que se motoriza el pensamiento crítico, reflexivo, colaborativo y activo por parte de los alumnos. De esta manera se establece una propuesta

32 En este sentido se ha dicho que “La propuesta pedagógica intenta superar el modelo tradicional docente alumno, y democratizar el espacio para abrir el diálogo y debate. Los alumnos, estimulados a partir de diferentes técnicas, son capaces de producir análisis, cuestionamientos y conceptualizaciones que no sólo aportan a su proceso de aprendizaje, sino también a su crecimiento en su condición de ciudadanos activos y comprometidos con su tiempo, con la búsqueda de soluciones y la toma de decisiones responsables y consensuadas. Los jóvenes logran generar un alto compromiso con la actividad propuesta, porque ellos se sienten y son los protagonistas de un proyecto compartido” (extraído del proyecto de la legisladora Arabela M. Carreras, para que se declare de Interés social, cultural y educativo el Programa “La Justicia va a la Escuela”, destinado a que se implemente en todas las localidades de la Provincia de Río Negro —disponible, en línea, en <http://bit.ly/PdOHB6>; consultado el 27/10/2012—).

33 Fleitas Ortiz de Rosas, Abel, *Manual de Derecho de Familia*, Astrea, Buenos Aires, p. 6, citado por la autora mencionada en la nota anterior, en la obra allí individualizada (p. 42/43).

34 Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2002, p. 73.

coherente con el respeto por el otro, en la medida que se asume “...una noción sobre la naturaleza del aprendiz adecuada a lo que Bruner representa como ‘pensador’, o sea el desarrollo de un intercambio intersubjetivo, los estudiantes con razonamiento propio, en un clima donde ‘las verdades son el producto de la evidencia, la argumentación, y la construcción más que de la autoridad, ya sea textual o pedagógica...”³⁵.

c.- La realización del primer y segundo módulos de trabajo demanda que los jueces, magistrados, funcionarios y el equipo pedagógico del Programa se constituyan en el escenario donde se despliega el *día a día* de la actividad escolar de los adolescentes, lo cual facilita la horizontalidad —en la medida que el despliegue se materializa en el ámbito educativo de pertenencia de los jóvenes— y favorece la toma de contacto directo con la realidad sociocultural de los estudiantes.

d.- En el marco del asesoramiento pedagógico que brinda el Programa, junto con la participación del plantel docente de cada institución educativa, se estimula la interacción de los nuevos conceptos surgidos de cada taller con aquellos que el estudiantado ya trae de su formación previa (escolar y de vida), lo cual es idóneo en pos de reducir el margen de olvido de dichos saberes conceptuales³⁶.

e.- Con el Simulacro del juicio oral y público en la Sala de audiencias de la Corte Suprema el Programa genera para los estudiantes del secundario/Polimodal un espacio participativo que los vincula cercanamente

35 Seda, Juan A., *Elementos para una didáctica especial del derecho*, publicado en Seda, Juan A. (coord.), “Difusión de derechos y ciudadanía en la escuela”, Eudeba, Buenos Aires, 2012, p. 42/23.

36 Sobre cómo se aprende con las distintas clases de memoria (esencialmente la *de trabajo* —de corto plazo—, la *episódica* —autobiográfica y vivencial— y la *semántica* —que almacena información conceptual—) es gráfico y explicativo el artículo publicado en la página web del CONICET bajo el título *Para entender cómo entendemos* (disponible, en línea, en <http://bit.ly/Rcr00X> —consultado el 12/10/2012—).

con una institución política de máxima jerarquía: el más alto tribunal de justicia de la República Argentina e intérprete final de la Constitución Nacional³⁷.

f.- La repercusión mediática que adquiere cada edición del Programa³⁸ difunde hacia la comunidad el resultado del trabajo de los adolescentes participantes (nuevamente se aprecia aquí el ya citado *efecto multiplicador*), lo cual eleva su nivel de compromiso con la realidad y estimula en ellos el sentimiento de que su labor y esfuerzo es reconocido y difundido en la sociedad (por fuera de fines estrictamente curriculares).

g.- El Programa ha incorporado *Tecnologías de la Información y Comunicación* (TIC), cuya valía educativa es un tema férreamente instalado en la comunidad académica³⁹, con el objeto de reforzar la concreción de los objetivos generales y específicos de aquel, a partir de los contenidos que se difunden por medio de dichas herramientas y de los nexos que tales canales habilitan⁴⁰.

8. Bibliografía:

37 El nexo que se genera no es abstractamente institucional, sino que se personaliza concretamente. Ilustra al respecto la nota intitulada *Highton encabezó cierre de jornadas “La Justicia va a la escuela”*, publicada por el Centro de Información Judicial (disponible, en línea, en <http://bit.ly/w1kU1u> — consultado el 12/10/2012—).

38 Para profundizar al respecto —más allá de lo enunciado en anteriores tratos de esta ponencia— puede verse la sección LJE EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN, dentro del blog del Programa (<http://bit.ly/T1OMUs> — consultado el 27/10/2012—).

39 Litwin, Edith, *Los desafíos de las tecnologías en la enseñanza superior*, publicado en “Encrucijadas” (revista de la Universidad de Buenos Aires), n° 49, junio 2010, p. 77.

40 Se cuenta, como se adelantó, con un blog (<http://www.programalje.blogspot.com.ar>) y con presencia en las dos redes sociales de mayor difusión en la actualidad en la Argentina (www.twitter.com/ProgramaLJE y www.facebook.com/ProgramaLJE).

II Jornadas de Enseñanza del Derecho – 7, 8 y 9 de noviembre – Facultad de Derecho
Eje: Buenas prácticas de enseñanza del Derecho en el Nivel Medio

- Acevedo, Ana M., Duro, Elena, Grau Inés M., *UNICEF va a la escuela para promover los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes*, UNICEF Oficina de Argentina, 2002 (disponible, en línea, en <http://uni.cf/S31qnc>).
- Argentina Virtual, Educ.Ar, *Corte Suprema de Justicia*, disponible en línea en <http://bit.ly/SOTuXK>.
- Blog del Programa La Justicia va a la Escuela (<http://www.programalje.blogspot.com.ar>).
- Cabral, Luis M., *Poder Judicial y medios de comunicación. Una difícil relación*, publicado en “Justicia argentina online. La mirada de los jueces”, Corte Suprema de Justicia de la Nación – Centro de Información Judicial, Buenos Aires, 2011 (disponible, en línea, en <http://bit.ly/iRmgvX>).
- Carreras, Arabela M., *Proyecto de ley para que se declare de Interés social, cultural y educativo el Programa “La Justicia va a la Escuela”, destinado a que se implemente en todas las localidades de la Provincia de Río Negro*, disponible en línea en <http://bit.ly/PdOHB6>.
- Centro de Información Judicial (CIJ), *Finalizó el programa “La Justicia va a la Escuela”* publicado en línea en <http://bit.ly/nlZx7Q>.
- *Highton encabezó cierre de jornadas “La Justicia va a la escuela”*, publicado en línea en <http://bit.ly/w1kU1u>.
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), *Para entender cómo entendemos*, publicado en línea en <http://bit.ly/RcrO0X>.
- Ferguson, Marilyn, *La conspiración de acuario*, Kairos, Barcelona, 1985.
- Foro de Estudios sobre la Administración de Justicia (FORES), Escuela de Derecho de la Universidad Torcuato Di Tella, Fundación Libertad, *Índice de Confianza en la Justicia (ICJ)* (disponible, en línea, en <http://t.co/1AXlw8O>).

II Jornadas de Enseñanza del Derecho – 7, 8 y 9 de noviembre – Facultad de Derecho
Eje: Buenas prácticas de enseñanza del Derecho en el Nivel Medio

- Fortunato, Mariela A., *Herramientas didácticas y participación ciudadana*, publicado en Seda, Juan A. (coord.), “Difusión de derechos y ciudadanía en la escuela”, Eudeba, Buenos Aires, 2012.
- Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2002.
- Garavano, Germán, *La Justicia argentina: crisis y soluciones*, Instituto Universitario de Derecho y Economía (IUDEC), Universidad Carlos III de Madrid – Foro de Estudios sobre la Administración de Justicia (FORES), Madrid, 1997 (disponible en línea en <http://bit.ly/PAa80D>).
- Gvirtz, Silvina, Zacarías, Ivana, Abregú, Victoria, *Construir una buena escuela: herramientas para el director*, Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 2011.
- La Nación, *La Justicia procura acercarse a los jóvenes* —26 de mayo de 2006— publicado en línea en <http://bit.ly/QNZ3px>).
- Litwin, Edith, *Los desafíos de las tecnologías en la enseñanza superior*, publicado en “Encrucijadas” (revista de la Universidad de Buenos Aires), n° 49, junio 2010.
- Majlin Brian, *Silencio en la sala*, Clarín, Suplemento Educación, 26 de septiembre de 2012, p. 8 (texto disponible en línea en <http://bit.ly/PZt2xN>).
- Manili, Pablo L., *Evolución de la jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia de la Nación 1863-2007* (prólogo de Augusto C. Belluscio), Editorial Universidad, Buenos Aires, 2007.
- Moreno, Carolina, Léopore, Eduardo, *Confianza pública, participación ciudadana y apego a la ley en la argentina postdevaluación*, Observatorio de la Deuda Social Argentina, Departamento de Investigación Institucional, Universidad Católica Argentina (disponible, en línea, en <http://t.co/zLxSUQT> —consultado el 25/9/2012—).
- Ruiz Núñez, Héctor, *La Justicia en la Era de la Comunicación*, Revista del Colegio de Magistrados y Funcionarios de la Provincia de Buenos Aires, n° 2, 2006 (disponible en línea en <http://t.co/10GdD4j>).
- Schujman, Gustavo, *Tensiones teóricas en la enseñanza de ciudadanía y derechos humanos*, en Verona Batiuk (coord.), “A 25 años de

democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria”, CIPPEC, 2008 (disponible, en línea, en <http://t.co/TrxFBrC>).

- Seda, Juan A., *Elementos para una didáctica especial del derecho*, publicado en Seda, Juan A. (coord.), “Difusión de derechos y ciudadanía en la escuela”, Eudeba, Buenos Aires, 2012.
- Valencia Ayala, Teresa J., *Buenas prácticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje*, en la Revista Virtual de la Universidad Católica de El Salvador Santa Ana, El Salvador, 6ª publicación, octubre de 2008-enero 2009 (disponible, en línea, en <http://bit.ly/U7d1Sd> —consultado el 27/10/2012—).