

Carrera y Formación Docente

Revista Digital

Año II – Nº 2 – Mayo 2013

Número Especial enteramente dedicado a las II Jornadas de Enseñanza del Derecho – noviembre 2012 -
Facultad de Derecho UBA



Facultad de Derecho
Universidad de Buenos Aires



PEDAGOGÍA JURÍDICA EN LOS NIVELES MEDIO Y SUPERIOR

- Nuevas herramientas y reflexiones en la Argentina y Latinoamérica
- Las TIC´s conquistan el aula: ¿cambios de fondo o de forma?
- La interdisciplinariedad: un camino cada vez más fértil
- Parecidos pero diferentes. Enseñanza del derecho en la universidad y en el nivel medio
- Leer es comprender. Alfabetización académica y participación
- El método de casos, el suceso del momento

Carrera y Formación Docente

Revista Digital

Año II – N° 2 – Mayo 2013

Av. Figueroa Alcorta 2263 (C1425CKB) – 2do. Piso
Horario de Atención: Lunes a viernes 9 a 12.30 y 13.30 a 19 hs.
Teléfono: 054 -1-4-809-5682/5684
URL: www.derecho.uba.ar/revista-carrera-docente
Correo electrónico: revistacarreradocente@derecho.uba.ar



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Derecho

EDITOR RESPONSABLE

Dirección Carrera y Formación Docente
(Av. Figueroa Alcorta 2263, primer piso, C1425CKB, Buenos Aires, Argentina)

COMISIÓN DE REDACCIÓN

Juan Antonio Seda
Laura A. Pégola
Verónica Rusler
Karina Solano
Clara Sarcone

COLABORADORA DE LA COMISIÓN DE REDACCIÓN

Micaela Battisacchi

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Federico José Lago

Sumario

II JORNADAS DE ENSEÑANZA DEL DERECHO Noviembre 2012 – Facultad de Derecho UBA

EDITORIAL

- | | Pág. |
|-----------------------------|------|
| • Por César Isidoro Zerbini | 6 |

BUENAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL DERECHO EN EL NIVEL MEDIO

- | | Pág. |
|---|------|
| • Herramientas didácticas y participación ciudadana, por Mariela Fortunato. | 8 |
| • Síntesis de lo trabajado en el módulo de escuela media | 21 |

PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

- | | Pág. |
|---|------|
| • ¿Nos preocupa a los docentes la participación de los estudiantes en el desarrollo de la clase presencial?, por Nora Goggi | 22 |
| • Lectura comprensiva y evaluación, Elina Ibarra y Martín Rempel | 32 |
| • Síntesis subcomisión 1 | 43 |
| • Síntesis subcomisión 2 | 46 |
| • Síntesis subcomisión 3 | 49 |
| • Síntesis subcomisión 4 | 51 |

INTERSECCIONES ENTRE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Y OTRAS DISCIPLINAS

- | | Pág. |
|---|------|
| • Literatura: una herramienta en la enseñanza del Derecho, por Daiana Basso | 53 |
| • Síntesis subcomisión 1 | 61 |
| • Síntesis subcomisión 2 | 62 |

IMPLEMENTACIÓN DE TIC`S EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

- | | Pág. |
|--|------|
| • Inclusión de TIC's en el aula, por Noelia Ruiz | 65 |
| • Síntesis | 72 |

DOSSIER.

AMÉRICA LATINA: TRES MIRADAS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN MÉXICO Y URUGUAY

- | | Pág. |
|--|------|
| • México: Reflexiones en el salón de clases. Un enfoque hacia nuestra realidad indígena y de migrantes en el contexto de la globalización económica, por José Rodrigo Abril López. | 77 |
| • Uruguay: Los modelos pedagógicos, una mirada desde la didáctica de la sociología y del derecho, por María Victoria Acosta Gorosito. | 82 |

PANEL DE CIERRE

- | | Pág. |
|--|------|
| • La enseñanza del Derecho, por Gabriela Fairstein | 91 |

EDITORIAL



Por César Isidoro Zerbini

Abogado y Profesor en Ciencias Jurídicas. Jefe de Trabajos Prácticos Regular Didáctica del Derecho. Profesor Adjunto Regular de Práctica Profesional de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Docente UNLaM. Capacitador de la Escuela de Capacitación Docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (CePA), del Equipo Técnico de Formación Ética y Ciudadana del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

La Didáctica del Derecho, como ámbito de reflexión sobre las prácticas de enseñanza de las ciencias jurídicas, es un campo de conocimiento en crecimiento y desarrollo del que participan juristas, profesores y pedagogos, pero en cuyos resultados está interesada toda la sociedad. La formación de ciudadanos y abogados docentes es una tarea sobre la que depositamos expectativas de cambio y mejora. Ello puede reconocerse en las demandas de cambio en la educación jurídica latente en los cotidianos reclamos de justicia, de una creación y aplicación democrática y sensible del Derecho, de una conciencia ciudadana comprometida con la realización de los valores de los Derechos Humanos.

El postulado de "divulgar los derechos" de Mariano Moreno, como una condición para la libertad, es una tarea aún inconclusa. La Didáctica del Derecho es un lugar entre muchos otros, donde preguntarnos cómo, por qué, para qué hacerlo.

La Facultad de Derecho asume la tarea de contribuir a la producción intelectual del campo a través de sus dos instancias de Formación y Capacitación Docente con que cuenta la Facultad de Derecho: la Dirección de Carrera Docente y el Profesorado Superior en Ciencias Jurídicas. La extensa y rica trayectoria de la Carrera Docente y el novedoso y pujante Profesorado deben interactuar para reunir el conocimiento y la experiencia reunidos por más de cuarenta años en la formación docente de la Facultad, con los interrogantes y problemas que interpelan a la enseñanza del derecho provenientes de las experiencias del nivel medio y terciario de la educación. Nuevos interrogantes, más especialistas, espacios de producción e intercambio, forman una "masa crítica" que promueve la ampliación del campo y una consecuente mejora en las prácticas de enseñanza.

Con estas mismas consignas, de consolidar la reflexión a través del intercambio de experiencias e investigaciones, ambas instancias de Formación Docente han organizado, de manera conjunta, en noviembre de 2012, las Segundas Jornadas de Enseñanza del Derecho. De este encuentro participaron más de 300 estudiantes y docentes provenientes de instituciones de nivel superior de Uruguay, Chile, México y contó con la intervención de profesores y juristas de gran trayectoria comprometidos con la enseñanza del derecho.

Esta edición de la Revista Digital estará dedicada a compartir el desarrollo de estas Jornadas, cuya producción se caracterizó por la crítica al modelo tradicional de enseñanza, visto como una concepción estática y descontextualizada del Derecho, con una comunicación unidireccional, el uso de la exposición docente como única estrategia de enseñanza y el adidactismo como paradigma.

Las cuatro comisiones en las que se organizó la producción mostraron el esfuerzo por forjar nuevos modos de concebir el Derecho, los aprendices, los enseñantes y el rol de las instituciones de enseñanza. La Comisión de Enfoques en la enseñanza del Derecho ha dado cuenta de esta crítica y la necesidad de pensar nuevas formas de enseñanza que partan de una contextualización de los saberes y el diálogo con las ideas previas de los alumnos. La Comisión de Nuevas Tecnologías mostró el aporte que estas pueden realizar a través de experiencias que dan cuenta de las posibilidades, dificultades y logros alcanzados a partir de la reincorporación de estos recursos. La Comisión avocada a investigar la relación entre El Derecho y otras Disciplinas, revisó las condiciones en las que estas aportan contextualización y sentido al Derecho. La que tuvo por objeto revisar las Prácticas de Enseñanza en la Escuela Media, dio cuenta de las tensiones, problemas y oportunidades de la enseñanza del Derecho a quienes no van a ser expertos, aportando una mirada aún más nueva al campo.

La redefinición de la enseñanza de la Ciudadanía, superando la idea de una instrucción jurídico-política, obliga a pensar cuáles saberes provenientes del Derecho son pertinentes para la formación de jóvenes y profesionales de otras áreas, capaces de enfrentar los desafíos de la convivencia en democracia y participar activamente en la construcción de una sociedad comprometida con el respeto de la dignidad y los derechos.

Esperamos que este número refleje el trabajo realizado y el aporte de las Jornadas en temas tan significativos como la enseñanza del Derecho hoy en Latinoamérica.

Herramientas didácticas y participación ciudadana



Por Mariela Adriana Fortunato

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

Este trabajo tiene por objeto reflexionar sobre la utilización de distintas herramientas y estrategias didácticas en la enseñanza de las ciencias jurídicas, especialmente con la intención de realizar un aporte a la formación de futuros profesores de enseñanza media en el campo de la didáctica especial del derecho.

Así, se pretende orientar a los lectores hacia la reflexión sobre las ventajas de utilizar herramientas que faciliten en el alumno la construcción de su propia "ciudadanía de pertenencia activa". Dichas prácticas de enseñanza apuntarán entonces a desarrollar saberes que favorezcan en los jóvenes sentimientos de "pertenencia, vinculación y membresía a una determinada comunidad política entre cuyos integrantes se establecen relaciones de interdependencia, responsabilidad, solidaridad y lealtad, haciéndolos sentir y comportarse como partes fundamentales de la sociedad, mereciendo respeto y generando responsabilidades".

Las estrategias y herramientas desarrolladas en este artículo, emparentadas algunas con la enseñanza del derecho, como el método de casos, simulaciones, proyectos de vinculación con distintos aspectos de la ciudadanía o con la propia subjetividad del alumno adolescente, como el juego o el uso de las nuevas tecnologías; toman como eje transversal la construcción de la ciudadanía democrática desde dos dimensiones complementarias: como forma política y como estilo de vida.

Palabras clave

Didáctica Especial del Derecho – Herramientas y estrategias didácticas – Ciudadanía activa.

The aim of this article is to think about the use of different tools and strategies when we are teaching legal science. Its main intention is to contribute to the formation of secondary school teachers in the field of special didactics of the law.

In that way we pretend to guide the reader to reflection about the advantages of using teaching tools to facilitate in students the construction of their own citizenship in active membership.

These teaching practices will be geared to the development of skills that foster in young people feelings of belonging, connection and membership in their political community; where relations of interdependence, responsibility, solidarity and loyalty are established, and these relations will make them feel and behave as fundamental parts of society, worthy of respect and will gradually generate responsibilities.

The strategies and tools developed in this article are related to the teaching of law (as the "case method", simulation, projects of link with different aspects of citizenship) or the subjectivity of teenage students (games, use of new technologies) and take as "transversal axis" the construction of democratic citizenship from the point of view of two complementary dimensions: political form and life style.

KEY WORDS

Special didactics of the law - Didactic tools and strategies - Active citizenship.

Herramientas didácticas y participación ciudadana

Por Mariela Adriana Fortunato

"En una democracia, educar es cultivar la diversidad, la riqueza y la participación humanas".

Jerome Bruner

Una reflexión previa

Es importante que en espacios curriculares en los que 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.

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.

¿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 de nuestra enseñanza no solo 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 Varela en su texto- también debe transmitimos conocimientos no solo desde los contenidos, sino desde nuestras propias prácticas aúlicas.

Es necesario que los docentes habilitemos la oportunidad de que los chicos 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 solo un postulado normativo sino que sea una condición que transforme la realidad educativa de los chicos desde la transformación de nuestras prácticas pedagógicas.

Introducción

Partiendo de la base de reconocer el rol trascendental que la institución escolar tiene en el proceso de formación de ciudadanos conscientes 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 solo 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 integrantes 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 este 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 solo 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 solo 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 estos 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 estos, 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 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, aun cuando esta 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 solo 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, de 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 solo 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.

Mediante el uso de la web hoy es posible no solo 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.

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 solo 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, 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 estos 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 de este. 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. 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 CABA, 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. Ella 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. 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.

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.

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 solo 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 estas reside, justamente, en ayudar al docente en la difícil tarea de lograr que espacios curriculares como estos 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*, UNICEF, México, Ed. Pueblo y Educación, 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", Buenos Aires, Amorroutu, 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?", Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, Edic., 1999.

Fleitas Ortiz de Rozas, Abel, *Manual de Derecho de Familia*, Buenos Aires, Astrea, 1997.

Joyce, B.; M. Weil y E. Calhoun, *Modelos de enseñanza*, Serie dirigida por Alicia Camilioni, Buenos Aires, Biblioteca de Educación, 2002.

Kandel, Victoria, "Ciudadanía, derechos y universidad: la construcción de un vínculo necesario" en Juan Antonio Seda (compilador), *Difusión de Derechos y Ciudadanía en la escuela*, Buenos Aires, El Guion Ediciones, 2009.

Lion, Carina, "Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos", en Litwin, Edith (comp.) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires, Amorroutu editores, 2005.

Seda, Juan Antonio "Democratización del conocimiento legal" en Juan Antonio Seda (compilador), *Difusión de Derechos y Ciudadanía en la escuela*, Buenos Aires, El Guion Ediciones, 2009.

Siede, Isabelino, *La educación política*, Buenos Aires, Paidós, 2007.

Wassermann, Selma, *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, Amorroutu Editores, 1999.

Síntesis del trabajo en comisiones

Buenas prácticas de enseñanza del Derecho en el Nivel Medio

Coord.: Gabriela Fairstein, César Zerbini y Mariela Fortunato

La Comisión sesionó en dos jornadas de lectura de trabajos. La lectura se organizó en torno a dos subejos, 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 "tabula 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.

Se puede acceder a todas las ponencias de las jornadas ingresando al siguiente link:

<http://www.derecho.uba.ar/academica/carrdocente/segundas-jornadas-innovacion.php>

¿Nos preocupa a los docentes la participación de los estudiantes en el desarrollo de la clase presencial?



Por Nora Estela Goggi

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Magister en Formación de Formadores (FFyL-UBA). Coordinadora de talleres Pedagógicos. Institución de pertenencia: Dirección de Carrera y Formación Docente, Facultad de Derecho, UBA.

noramercanti@hotmail.com

Resumen

En mi experiencia como coordinadora de talleres de Módulo I y de Módulo II de la propuesta de Formación Docente de la Facultad de Derecho, he compartido a menudo interesantes intercambios que se generaron entre los docentes, referidos a la participación de los estudiantes en el desarrollo de las clases presenciales.

Uso especialmente la preposición “en”, pues la cuestión refiere no solo a la participación *durante* la clase, sino también a la incidencia que genera tener en cuenta esta participación en el *diseño* del desarrollo de las tareas académicas que tienen lugar en el aula.

Planteo el tema de manera interrogativa, pues, es mi intención compartir mis propios interrogantes con otros colegas y lo hago en términos de “preocupación”, ya que son los diversos sentidos de esta palabra los que orientan la presente reflexión. Las acepciones del término remiten a ocuparse con anticipación de algo; prevenir a alguien en la adquisición de algo; algo que ha ocurrido o está por ocurrir produce intranquilidad, temor, incertidumbre; tratase de interesar a alguien en algo. Son estos significados los que permiten anticipar los propósitos de buscar los modos de generar la participación de los estudiantes, la compleja trama de variables que se interrelacionan en una propuesta participativa en una clase, las inquietudes que despierta en el docente, la importancia de la “alianza” con el estudiante.

Me parece importante considerar la preocupación por la participación desde una triple perspectiva: desde la relación del estudiante con el saber; desde la adquisición de

habilidades propias de la práctica profesional; desde la potencialidad de los procesos grupales en los espacios de formación.

Palabras clave

participación - clase presencial – relaciones – saberes

In my experience as a coordinator of workshops of module I and module II of the proposal of teacher training at Law School, I have often shared interesting exchanges that were generated between teachers, referred to the participation of students in the development of the classroom. I use especially the preposition "in", as the issue concerns not only during the development of the class participation, but also the impact generated by taking into account this participation in the design of the development of the academic tasks that take place in the class. I raise the subject of interrogative manner, because it is my intention to share my own questions with other colleagues and I do it in terms of 'concern' as the various senses of this word are that guide this reflection. The meanings of the term refer to engage in advance of something; prevent someone in the acquisition of something; something that has happened or is about to happen. These meanings are which allow to anticipate the purposes of searching strategies that can generate the participation of students. Beyond reviewing some of the most common ways that assumes the participation of students in the classroom in this faculty, and propose other ways to analyze with the teachers their relevance and feasibility, I think it's important to consider the concern for participation from a triple perspective: from the relationship of the student with knowledge; since the acquisition of abilities of professional practice; since the potential of the group in the areas of training processes.

Keywords

participation - face-to-face class - relationships - knowledge

¿Nos preocupa a los docentes la participación de los estudiantes en el desarrollo de la clase presencial?*

Por Nora Estela Goggi

¿Qué sentido le asignamos a la participación de los estudiantes en la clase?

La preocupación por la participación cobra sentido en relación con otras preocupaciones didácticas referidas a los procesos intelectuales y afectivos que se activan en las situaciones de clase en las que los estudiantes asumen un desempeño caracterizado por una mayor centralidad y autonomía. Refiere a un trabajo de “construcción compartida del conocimiento en la clase” que –se espera– favorezca aprendizajes más pregnantes y duraderos.

La preocupación de los docentes gira a menudo en torno a contar con herramientas que les permitan diseñar diferentes modos de participación de los estudiantes en la clase según su relación con los propósitos de enseñanza. Y contar con las habilidades que demanda la coordinación de acciones de orientación de la participación en clases presenciales.

La primera pregunta que antecede a esta preocupación es la que refiere al sentido de la participación en la clase presencial en la universidad.

Los debates didácticos actuales coinciden en la importancia del rol protagónico del estudiante en su relación con el saber, del papel que cumplen las tareas que el estudiante realiza en su desempeño académico, de los procesos de comunicación que tienen lugar en los entornos de aprendizaje. En el ámbito de las clases presenciales –limitadas por condiciones de organización del espacio, del tiempo, del tamaño de los grupos– es donde queremos inscribir la función de la participación.

¿Qué es participar en la clase? ¿Qué “mitos” giran en torno de la participación?

Las acepciones del término *participar* refieren a *tomar parte en algo, recibir una parte de algo, compartir, tener parte en*. Para poder participar es necesario sentir interés, tener motivos, experimentar deseo y contar con una cierta cuota de confianza en que la participación será posible.

* Trabajo presentado en la Subcomisión 1 de Perspectivas didácticas en la enseñanza del Derecho de las II Jornadas de Enseñanza del Derecho, 7, 8 y 9 de noviembre de 2012, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.

Las acepciones del término "participar" refieren a "tomar parte en algo", "recibir una parte de algo", "compartir", "tener parte en...".

Para poder participar es necesario sentir interés, tener motivos, experimentar deseo y contar con una cierta cuota de confianza en que la participación será posible. Así, en las diferentes áreas de la actividad. También, en el aprendizaje. Dice Carlino (2007): "Nadie aprende por imposición sino únicamente si se interesa en hacerlo y si confía en sí mismo para lograrlo. Dado que los intereses y la autoconfianza de un sujeto no son innatos y, en cambio, se generan en interacción con el mundo y con los otros, los docentes no son ajenos a crear contextos que favorezcan el interés de aprender de los estudiantes y su creencia en que lo conseguirán finalmente".

¿Qué les pasa a los estudiantes en relación con el "deseo de aprender"? ¿Cómo podemos hacer para que la clase sea una oportunidad para animarlos a aprender? ¿Por qué vale la pena que aprendan la asignatura que enseñamos? ¿Con qué medios contamos para acercar la distancia entre nuestras expectativas y las de ellos? Son algunas de las preguntas que podrían orientar nuestras decisiones didácticas.

Propósitos de enseñanza, tipos de participación, acciones de orientación

¿Cómo presentamos el contenido de enseñanza en la clase? ¿Lo hacemos por medio del cronograma, mediante un enunciado directo, con una pregunta, leyendo un texto, comentando un acontecimiento, invocando a un autor, a través de un caso...? ¿Cómo generamos una inquietud, una pregunta inicial, un cuestionamiento, un cimbronazo de las certezas adquiridas... o simplemente, cómo despertamos la curiosidad...?

Podríamos seguir invocando alternativas, sin poder identificar si son o no exitosas. No hay recetas. Se trata de una decisión didáctica de cada docente y está atada a otras cuestiones didácticas. Ninguna de ellas por sí mismas nos garantizaría contar con la motivación de los estudiantes.

Dice Davini (2008): "Motivar en la enseñanza e impulsar el interés de los alumnos por aprender, requiere reflexionar en los desafíos de los cambios culturales y de los sujetos, y también implica el planteo de criterios básicos para la acción didáctica".

¿Cómo hacer para compartir el diseño y el desarrollo de la clase? ¿Qué lugar les damos en la planificación de la clase? Que es ni más ni menos que anticiparles sobre qué vamos a trabajar, cómo lo vamos a hacer y cómo vamos a organizar los tiempos. Quizás no nos ocupe más de 2 o 3 minutos.

¿Qué lugar les abrimos en el desarrollo de la clase? Esta pregunta nos conduce a plantearnos la relación entre los propósitos de enseñanza, los tipos de participación de los estudiantes y las acciones de orientación del docente. El problema es que tener claridad sobre una sola de estas cuestiones, no nos resuelve las otras. Podemos, por ejemplo, enunciar con seguridad que nuestro propósito es que los estudiantes “desarrollen habilidades analíticas en la lectura de fallos”. ¿Solo se logra proponiéndoles que “lean” los fallos? No. ¿Qué tipos de participaciones harán posible el desarrollo de esas habilidades? ¿Responder a preguntas, establecer relaciones con otros fallos, discutir con compañeros, proponer preguntas...? ¿Qué tipos de ayudas les ofreceremos? ¿Les mostraremos cómo hacemos nosotros el análisis? ¿Les ofrecemos guías que los orienten? ¿Les señalamos los conceptos a tener en cuenta? ¿Lo dejamos librado al modo en que cada uno lo haya encarado para después identificar las recurrencias y las diferencias en el grupo? ¿Prestamos especial atención a las consignas de trabajo? ¿Les enseñamos a los estudiantes a interpretar las consignas?

El propósito de enseñanza se relaciona con los tipos de participación requerida: buscar información, relacionar elementos, responder preguntas, formular preguntas, explicar conceptos, plantear argumentos, discutir, justificar. Y estas acciones requerirán diferentes tipos de ayudas: orientar la búsqueda de información, armar una guía de preguntas, coordinar una discusión grupal, explicar conceptos, solicitar justificaciones, dar ejemplos...

Como vemos, el propósito de enseñanza se relaciona con los tipos de participación requerida: buscar información, relacionar elementos, responder preguntas, formular preguntas, explicar conceptos, plantear argumentos, discutir, justificar. Y estas acciones requerirán diferentes tipos de ayudas: orientar la búsqueda de información, armar una guía de preguntas, coordinar una discusión grupal, explicar conceptos, solicitar justificaciones, dar ejemplos...

El equilibrio en esta tríada –propósitos de enseñanza, tipos de participación, acciones de orientación– permitiría disminuir los temores que algunos docentes sienten frente a la participación de los estudiantes. Temores que, en general, se relacionan con los desvíos, los roles disfuncionales, las retroacciones, los fenómenos grupales.

Es necesario distinguir diferentes niveles de participación: un nivel socio-afectivo, desde el que el sujeto participa para expresar necesidades de reconocimiento, buscar aprobación, establecer vínculos, darse a conocer, desde su posición de miembro de un grupo. Y un nivel intelectual, en el que el sujeto participa desde su posición de aprendiz,

buscando comprender, diferenciar, poder relacionar, indagar, sistematizar el contenido. Los diferentes tipos de participación aparecen en las clases cuando abrimos ese espacio. Y otra vez señalamos la importancia de comprenderlos desde la relación que mantienen con los propósitos, con el entorno de aprendizaje que hayamos contribuido a configurar. Por ello, es necesario preguntarse por las funciones que le atribuimos a la participación de los estudiantes en la secuencia de la clase –inicio, desarrollo y cierre– y por los modos con los cuales tratamos de generar esta participación.

Inicio, desarrollo y cierre de la clase... ¿y la participación?

Generalmente, en el inicio, valoramos la participación de los estudiantes porque posibilita que se vinculen con el conocimiento desde el despertar del interés. En esta fase, formulamos preguntas, solicitamos opiniones, mostramos materiales para generar comentarios, revisamos tareas asignadas previamente, con el objeto de ir nucleando al grupo en torno a una tarea común: el trabajo con el contenido de la clase. Para ello, necesitamos interesarlos, convocarlos al desafío de comprender algo nuevo. La participación en esta fase no necesariamente alcanza niveles profundos en el abordaje del contenido. No nos preocupa. Necesitamos “que se vayan metiendo” en la clase para ir avanzando en los procesos intelectuales que se pondrán en juego en las otras fases.

Durante el desarrollo, y según las estrategias metodológicas que hayamos pensado para la clase, la participación de los estudiantes presentará diferentes grados de centralidad (generalmente los podemos categorizar según la modalidad que adopte la estructura social de participación: individual, en subgrupos, colectiva). Los modos “visibles”, más habituales, de esa participación en el desarrollo de las clases son las respuestas a preguntas de docentes y de pares; la formulación de preguntas demandando una nueva explicación, la ampliación de la explicación, la ampliación de la información; el monitoreo de la comprensión; la contra-argumentación; la ejemplificación o la participación de los estudiantes en diversas formas de trabajo grupal como los pequeños grupos de discusión, los debates, las simulaciones, las entrevistas. Pero aun en las clases expositivas, podemos pensar en modos de participación de los estudiantes, cuando la preocupación del profesor radica en hacer esa exposición verdaderamente “didáctica”, es decir, cuando provee ayudas para que el estudiante vaya estableciendo relaciones, jerarquizando las ideas, descubriendo hipótesis, comparando con otros aportes teóricos, recordando información, identificando la forma de pensar del “experto” (en este caso, el docente), formulándose nuevas preguntas.

El cierre de la clase –fase para la que generalmente nunca tenemos el tiempo suficiente– también requiere de la participación de los estudiantes. Para comprobar el nivel de comprensión y desde allí pensar en los ajustes próximos; para detectar errores y dudas desde los cuales encarar nuevas propuestas de trabajo; para identificar las necesidades de apoyos académicos. A veces, alcanzaría con proponerles enunciar “la idea central” que recuperan de la clase o la pregunta más relevante que formularían respecto al tema de la clase. Otras, podemos solicitar que esquematicen el contenido desarrollado; que confronten la síntesis que pueden elaborar con la que les hayamos presentado al inicio; que enuncien qué saben ahora que antes no sabían respecto de esa temática.

Podemos identificar algunos criterios didácticos que favorecen la motivación y la participación en la clase presencial: la relevancia del contenido seleccionado, la inclusión de las nuevas tecnologías, la inclusión de la emoción en la enseñanza, la comunicación personalizada, el monitoreo y la retroalimentación, la contextualización del saber nuevo, las oportunidades de implicación del estudiante en la tarea, el trabajo colaborativo, el compromiso con el desarrollo social y personal.

A modo de síntesis

Podemos identificar algunos criterios didácticos que favorecen la motivación y la participación en la clase presencial: la relevancia del contenido seleccionado, la inclusión de las nuevas tecnologías, la inclusión de la emoción en la enseñanza, la comunicación personalizada, el monitoreo y la retroalimentación, la contextualización del saber nuevo, las oportunidades de implicación del estudiante en la tarea, el trabajo colaborativo, el compromiso con el desarrollo social y personal.

Es desde este encuadre de trabajo que resulta importante pensar especialmente en los tipos de ayuda que el docente puede ofrecer. Estas pueden ser de tres tipos (los que obviamente, no resultan excluyentes):

a) *Ayudas de tipo técnico-instrumental*: aquellas que orientan al estudiante en la realización de la tarea. Pueden ser algunas preguntas, cuestionarios estructurados, guías de trabajos prácticos/actividades, modelos, cuadros sinópticos, esquemas, indicar diferentes alternativas, ofrecer aportes bibliográficos, recursos audiovisuales y un largo etcétera.

b) *Ayudas de tipo emocional*: una ayuda excesiva (sobrepotección a nivel afectivo y directividad a nivel técnico) genera una tendencia a la “reproducción” de procesos en el estudiante. Dejar en suspenso la ayuda, puede provocar que el estudiante desarrolle procesos divergentes en el pensar, pruebe por ensayo y error, trate de “buscar su propio camino”. Pero para que la “no-ayuda” llegue a ser eficaz se requiere que el estudiante sea

capaz de soportar esa situación no solo a nivel de la desorientación técnica, sino también a nivel de autonomía funcional. Los apoyos emocionales ayudan al estudiante a tolerar la frustración, a aceptar la demora en la comprensión, a sostener el esfuerzo. Estos apoyos tienen que ver con las actitudes del docente, con su habilidad para la observación, con los señalamientos oportunos, con los relatos autorreferenciales, con las anécdotas de los "grandes maestros".

c) *Refuerzos intermedios*: se trata de apoyos que el docente provee a lo largo del proceso de aprendizaje para generar comprobaciones parciales y posibilitar una reflexión conjunta de la marcha de la tarea. No se trata de una evaluación convencional, de constatar el nivel de logro y traducirlo en una calificación. Es una valoración formativa. Su función provee información tanto para el estudiante como para el docente. Posibilita ir viendo cómo se va produciendo el aprendizaje; explicarse el porqué de los pasos dados y justificar las respuestas obtenidas. Actúa como *feedback* con respecto al proceso seguido y sirve para que el desempeño del estudiante vaya mejorando. Implica una regulación de carácter abierto y reflexivo, que se enmarca en un diálogo docente-estudiante; estudiante-estudiante o en la modalidad de una discusión grupal abierta.

La preocupación por la participación de los estudiantes en la clase presencial puede comprenderse desde una triple perspectiva: desde la relación que el estudiante va construyendo con el saber; desde la necesidad de ir adquiriendo habilidades propias de la práctica profesional; desde la potencialidad que los procesos grupales tienen en los espacios de formación.

Creo que es desde esta triple perspectiva que se mantiene la vigencia de la clase presencial –frente a los diferentes dispositivos de enseñanza que se pueden diseñar con las nuevas tecnologías– como un espacio de encuentro. De encuentro con el saber disciplinar, de encuentro con los modos de hacer específicos del campo profesional, de encuentro con los otros. Y esos encuentros exigen un estudiante protagonista de su propio proceso de formación y un docente dispuesto a ofrecerle los apoyos necesarios.

Bibliografía

Álvarez Rojo, Víctor y Ángel Lázaro Martínez, *Calidad de las universidades y orientación universitaria*, Málaga, Aljibe, 2002.

Argyris, Chris, *Conocimiento para la acción*, Barcelona, Granica, 1999.

Broousseau, Guy, *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007.

Carlino, Paula, *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.

Charlot, Bernard, *Relación con el saber*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.

Davini, Ma. Cristina, *Métodos de enseñanza*, Buenos Aires, Santillana, 2008.

Eggen, Paul y Donald Kauchak, *Estrategias docentes*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000.

Litwin, Edith, *El oficio de enseñar*, Buenos Aires, Paidós, 2008.

Rinaudo, Ma. Cristina y Rosana Swquillari, "El aprendizaje en las aulas universitarias", *Revista IRICE* N° 14, Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, 2000.

Yañiz Álvarez, Concepción y Lourdes Villardón Gallego, *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2006.

Zabala Vidiella, Antoní, *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Barcelona, Graó, 2000.

Zabalza, Miguel, *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea, 2004.

_____ *Competencias docentes del profesorado universitario*, Madrid, Narcea, 2003.

Lectura comprensiva y evaluación



Por Elina Ibarra

Profesora de Filosofía por la Universidad de Buenos Aires. Es Profesora Adjunta de Teoría del Estado en la Facultad de Derecho (UBA). Profesora de Ética en la Facultad de Ciencia Política e Investigadora de la Universidad Abierta Interamericana. Profesora de Filosofía de la Ciencia en la Universidad Maimónides.



Por Martín Rempel

Abogado por la Universidad de Buenos Aires. Profesor adjunto de las materias Teoría del Derecho (CPC) y Racionalidad colectiva y Derecho (CPO, materia de cuatro puntos), ambas del Departamento de Filosofía del Derecho, Facultad de Derecho (UBA). Profesor de la Actualización en Bioética del Departamento de Posgrado de la Facultad de Derecho (UBA).

Resumen

Comenzamos desarrollando el concepto de lectura comprensiva. Su importancia está dada por el hecho de que una de las mayores dificultades que advertimos en nuestro rol docente es la limitación por parte del alumnado de la habilidad lecto-comprensiva. Este *leer-y-entender* que supone más que la capacidad o el hábito de lectura, es una actividad con la que los nóveles estudiantes universitarios no suelen estar familiarizados. Por otra parte, dada la estructura institucional-temporal de las materias de la Facultad de Derecho (UBA), es recomendable reforzar estas habilidades antes de las instancias evaluativas; otro elemento relevante es la extensión e intensidad de los currículos de estas materias iniciales.

El trabajo sobre la lectura comprensiva, en definitiva, debe redundar en que el alumno desarrolle la capacidad de establecer con claridad cuáles son los objetivos propuestos y, en consecuencia, qué es “lo importante” de los textos que se le proponen. Esta referencia a “lo importante” guarda relación con la instancia fundamental de la evaluación. Esta instancia *siempre* debe versar sobre “lo importante” y nunca debe ser puesta en función de contenidos o de habilidades secundarias, en relación con lo establecido en el currículum.

Así, tomando en cuenta la gran cantidad de estímulos y exigencias que sufren los alumnos recién llegados a la universidad, importa establecer una evaluación que consista en un *proceso* y no en la canónica instancia definitiva, ya que solo mediante un proceso es posible canalizar estas dificultades y potenciar los saberes previos.

Ahora bien, para resolverla satisfactoriamente, el estudiante debe no solo haber leído la bibliografía, sino también elaborado y relacionado los conceptos centrales de cada texto y el docente, por su parte, debe haber tenido la capacidad de acompañar este proceso con una doble mirada de acompañante y de evaluador. Este trabajo cotidiano del docente constituye el proceso de evaluación.

Palabras clave

Lectura comprensiva. Comprensión de textos. Evaluación. La evaluación como un proceso. El proceso de la evaluación.

Abstract

We start by developing the concept of comprehensive reading. Its importance is given by the fact that one of the most important difficulties we perceive when in our teaching role is the limitation of the students in the ability to read understandingly. This *reading-and-understanding* that involves more than the capacity or even the habit of reading is one of the activities with which the novel university students are not acquainted. On the other hand, given the temporal-institutional structure of the courses in the Universidad de Buenos Aires's Law School, it is advisable to strengthen these abilities before the test instances take place. Another relevant point is the extension and intensity of the curriculum of the initial courses.

The work on comprehensive reading, should rebound in the possibility for the student to develop the capacity of clearly setting which are the objectives proposed and, consequently, what is "the important" aspect of the proposed texts. This allusion to "the important" is related with the fundamental instance of evaluation. This instance *should always* attend to "the important", and it should never point to secondary abilities or contents, according to what is founded by the curriculum.

In this way, taking into account the great amount of stimulus and requirements suffered by the newcomer students to the University, it becomes very important to establish a type of evaluation that consists in a *process*, and not in the canonic defining instance, because only through a process it is possible to canalize this difficulties and to maximize the previous knowledge.

Now, in order to satisfactory solve the evaluation, the student must not only have read the bibliography, but also to have elaborated and related the central concepts of every text, and the teacher, on the other hand, must have had the ability to accompany this process with a double look of companion and of evaluator. This everyday job of the teacher constitutes the process of evaluation.

Keywords

Comprehensive reading. Text comprehension. Evaluation. Evaluation as a process. The process of evaluation.

Lectura comprensiva y evaluación *

Por Elina Ibarra y Martín Rempel

El problema

La lectura de los textos en la universidad.

El contexto

En nuestra época los avances tecnológicos trastocan la existencia, en tanto nos vemos afectados en las relaciones que establecemos con el otro, con nosotros mismos y con las cosas.

Las dos primeras dimensiones se ven afectadas por la relación con las cosas, dado que se homologa el modo de tratar los objetos con la relación interpersonal. Esto se da por la mediatización de los objetos en las comunicaciones humanas.

Pasamos más tiempo hablando con un objeto (que es un medio) o tipeando mensajes frente a una pantalla o dispositivo, que manteniendo una conversación con una persona frente a frente. Nos deshabitamos a mantener la atención, a tomarnos tiempo para reflexionar lo dicho y responder en consecuencia al planteo en una charla.

Una interacción dinámica entre dos o más personas que intercambian informaciones, metas, ideas, bien puede ser la definición de la comunicación, pero también lo es del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Muchos de nuestros estudiantes llegan con la habitualidad de un lenguaje parcializado, despersonalizado, atomizado y de atención dispersa, generada muchas veces por la temporalidad televisiva, que implica pausas o cortes cada veinte o treinta minutos. También está el fenómeno del *multitasking*, esto es, la capacidad de las herramientas tecnológicas de desarrollar simultáneamente una cantidad importante de tareas complejas en un mismo momento.

* Trabajo presentado en la Subcomisión 2 de Perspectivas didácticas en la enseñanza del Derecho de las II Jornadas de Enseñanza del Derecho, 7, 8 y 9 de noviembre de 2012, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.

Frente a este panorama, nos encontramos con una Universidad de Buenos Aires que (como muchas en el mundo) expresa (y esta es otra cuestión) cierta tradición conservadora. Ciertamente es que la universidad, cualquiera sea, no puede mantenerse supeditada al cambio de los tiempos, muchas veces vertiginosos y reaccionarios.

Así, erigida en bastión de la tradición, la universidad mantiene sus estructuras académicas sin dar cuenta de este cambio en los aspectos comunicacionales de sus asistentes.

Es por ello necesario que en primer lugar se tome conocimiento de este hiato, que condicionará el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo en relación con el desarrollo de las clases, sino también y, fundamentalmente, en relación con la lectura de los textos universitarios.

Presuponer que los estudiantes cuentan con las habilidades necesarias para tal tarea es un gran error.

Entendemos que el Derecho, como práctica o como investigación, consiste en un "Discurso Jurídico" y, por ello, una lectura comprensiva y crítica es fundamental para la correcta apropiación de un saber.

Aprender Derecho es aprender un lenguaje específico (aprender cualquier disciplina es aprender un lenguaje). Entonces la lectura de los textos universitarios requiere de habilidades que los estudiantes deben desarrollar o reforzar en cada caso; esto hace imprescindible que los docentes universitarios seamos capaces de diseñar estrategias orientadas a reforzar y a ejercitar la lecto-comprensión.

Dado este contexto, el dictado de las asignaturas universitarias tendría que implicar la construcción no solo de un espacio de reflexión, sino, fundamentalmente, de un contexto propicio para la aplicación de estrategias diseñadas específicamente para abordar los textos universitarios.

Cuidando que tales abordajes impliquen los procesos de enseñanza-aprendizaje que luego serán a la vez objeto de evaluación, indicando especialmente la necesidad de mantener la coherencia entre ambos procesos.

Aprender Derecho es aprender un lenguaje específico (aprender cualquier disciplina es aprender un lenguaje). Entonces la lectura de los textos universitarios requiere de habilidades que los estudiantes deben desarrollar o reforzar en cada caso; esto hace imprescindible que los docentes universitarios seamos capaces de diseñar estrategias orientadas a reforzar y a ejercitar la lecto-comprensión.

Las estrategias

- En primer lugar será fundamental que seamos capaces de asumir nuestra tarea de expertos y debemos por ello poner el texto en contexto, señalando también: ¿a qué problema responde el autor?, ¿qué intenta resolver?, ¿qué pregunta, qué inquietud tenía como para dedicar tanta energía, que lo llevará a escribir?

- Mostrar nuestro modo de abordaje del texto, contar desde dónde realizamos nuestra lectura, indicar claramente nuestra metodología como una manera posible de hacerlo. Es también una forma de desacralizar nuestra tarea y de que ese acto se convierta, ante los ojos de los estudiantes, en una meta alcanzable, accesible para ellos también.

- En un mundo en el que la información es el elemento preponderante, está a disposición y sobre la que se tiene un acceso democratizado, lo que debemos lograr es contribuir a la elaboración y al análisis de esa información: explicitando significados, mostrando y sugiriendo relaciones.

- También tendríamos que dar referencias bibliográficas, recomendar lecturas para dar lugar a aquellos que quieran continuar leyendo sobre el tema. De hecho, sería una buena señal llevar los libros a la clase, para mostrar que nuestra herramienta es el lenguaje escrito.

- Dice Claudia Castro: "Nunca termine una clase diciendo 'lean'. Esto no tiene mucha significación para los estudiantes. Oriente claramente qué deben leer, de qué autor/es, dónde los encuentran, cómo van a retomar o trabajar esas lecturas la próxima clase" (2000).

- Adquirir habilidades en el diseño de herramientas para el abordaje de los textos (guías de lectura, cuestionarios, esquemas de contenidos, redes conceptuales, etcétera). Estos recursos deben ser revisados y actualizados antes de cada curso, para poder, como docentes críticos y reflexivos, sumar las experiencias anteriores.

- Las guías son solo una parte inicial del proceso, porque también se puede contar con la posibilidad de dar lugar a que los estudiantes sumen sus preguntas para personalizar el aprendizaje en la forma de: "¿qué preguntas le harías al texto, al autor, etcétera?".

- Recrear el relato del Derecho a partir de otras narrativas, como la que nos ofrece el cine o la literatura. Elaborar propuestas de distintos modos de abordar un texto y de evaluar el trabajo.

Un caso

Si pensamos al Derecho en tanto discurso, entonces las posibles vías de acceso se multiplican al infinito.

Vamos a contar nuestra experiencia en Teoría del Estado, una materia que los alumnos cursan apenas ingresan a la carrera. Dada esta última circunstancia, es importante poder establecer con mucha claridad cuáles son los objetivos propuestos para promocionar el curso. Esto también ocurre porque los alumnos recién ingresantes se encuentran con una gran cantidad de estímulos y de exigencias a los que no están habituados y las cátedras —en tanto establecimientos¹ o estructuras burocráticas— deberían estar preparadas para canalizar y potenciar los saberes previos.

Una de las mayores dificultades con la que nos encontramos es con limitaciones de la habilidad lecto-comprensiva (y este es un problema para resolver, ya que el programa de la materia es extenso e intenso). Es recomendable, por ello, reforzar estas habilidades antes de las instancias evaluativas.

Las guías de lectura ayudan a que los estudiantes tengan un mapa de ruta posible que los oriente en la lectura y que sirva, también, para reforzar habilidades lecto-comprensivas.

Sin duda, este es el sentido más pleno de estas actividades propuestas ya que la instancia evaluativa consiste, precisamente, en el desarrollo de un tema que está contenido en la bibliografía obligatoria. Para resolver satisfactoriamente la evaluación los estudiantes tendrán no solo que haber leído la bibliografía, sino también haber elaborado y relacionado los conceptos centrales de cada texto y a los autores entre sí.

Entonces, el equipo de trabajo decidió organizar el dictado de dos tipos de clases: teóricas y prácticas. En las clases teóricas el Profesor Adjunto dicta su clase, generalmente expositiva, en un estilo dialógico y dinámico; es en estas clases en las que se expone la mayor parte de los conceptos teóricos. Y en las clases prácticas se trabaja con las guías de lectura, esto es, haciendo una puesta en común de las respuestas y de las dudas y certezas de los alumnos.

Las guías de lectura ayudan a que los estudiantes tengan un mapa de ruta posible que los oriente en la lectura y que sirva, también, para reforzar habilidades lecto-comprensivas. Por supuesto que la realización de esta actividad también sirve para que el estudiante sepa qué es lo que va a evaluarse en las instancias parciales. Como consecuencia secundaria, obtenemos así que la instancia de evaluación parcial adquiera un deseable rasgo

¹ Goffman, Ervin, *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, 2ª edición, Buenos Aires, Amorrortu, 2009, pp. 19 y sigs.

de familiaridad y se aleje de aquella tradicional instancia antipedagógica sorpresiva que poco tiene que ver con el real proceso de evaluación.

Hemos también utilizado otras narrativas, como la literaria y la historieta: para ilustrar el Romanticismo en el Río de la Plata, la Generación del 37, utilizamos un comic de la revista *Fierro*, que narraba "El matadero". Y en el caso del Anarquismo, visto en el contexto de la unidad de "Crítica al Estado", recurrimos a la filmografía, cuya sola mención trae a la memoria de los estudiantes constelaciones de imágenes plagadas de significaciones. Estas referencias sirven como disparadores y motivadoras de la posterior lectura. Y de esa manera se muestra la pertinencia de estos planteos en la Historia, lo que evidentemente resignifica el saber previo de los estudiantes. Ha de advertirse que cuando el estudiante está en condiciones de resignificar sus saberes previos ha ingresado, por ese solo hecho, en el proceso de apropiación de un lenguaje técnico que hace a la nueva disciplina que pretende aprender, como lo señalamos más arriba.

Teniendo en cuenta ello, se recuerda permanentemente a los estudiantes que la evaluación girará en torno a las ideas centrales trabajadas en clase y presentes en las guías de lectura; guías, a su vez, elaboradas a la luz de los textos.

La experiencia nos muestra que la aprobación de los exámenes parciales se da en un alto porcentaje entre quienes han trabajado con las guías, respondiendo por escrito y discutiendo en un momento posterior las respuestas en clase.

La conclusión

Lejos de la cita meramente erudita, creemos que nuestro trabajo bien puede encolumnarse en la idea de Philippe Meirieu, quien proponía operar una revolución copernicana en la educación escapando de dos desviaciones: la abstención pedagógica y la fabricación de niños (extremos). La propuesta consiste en centrarse en la relación del humano con el mundo.

Ya en el diálogo *El Banquete* de Platón tenemos una fuerte reflexión en torno a la docencia, en la que el filósofo señala que la relación docente-estudiante no puede pensarse como un trabajo del maestro *sobre* el alumno, como un carpintero que trabaja sobre el trozo de madera hasta moldearlo a su gusto, sino que importa un vínculo afectivo en el que una y otra parte de la relación (asimétrica, claro, pero humana) se encuentran en el mundo que comparten. Y una vez que se encuentran en ese mundo común, juntos, construyen el vínculo.

En palabras de Philippe Meirieu: "...la verdadera revolución copernicana en pedagogía consiste en volver la espalda resueltamente al proyecto del doctor Frankenstein y a la 'educación como fabricación'. Pero, con ello, no hay que subordinar toda la actividad educativa a los caprichos de un niño-rey. La educación, en realidad, ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge. Su función es permitirle construirse a sí mismo como 'sujeto en el mundo': heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro" (2003: 15).

Creemos que solo de esta manera estaremos en nuestro trabajo ya no operando una fabricación a medida —por acumulación de conocimientos—, sino contribuyendo a la construcción de un ser independiente que por sí mismo asuma su aprendizaje. Que abandone, paulatinamente su oficio de alumno (si se quiere, en tanto ser que necesita ser iluminado) para dar paso a ese otro ser que es el único que le va a permitir cerrar el círculo del aprendizaje: el lector.

En los distintos ámbitos académicos docentes suele plantearse, habitualmente, una especie de broma dilemática que puede exponerse así: ¿es posible que alguien enseñe algo a otra persona o solo depende de cada uno, eventualmente, aprender algo? Las alternativas parecen excluyentes: o es el docente una especie de ser único elegido para "lograr" que el estudiante aprenda o es el estudiante quien, en forma autónoma, posee la clave de su aprendizaje, respecto del cual el docente no tiene nada relevante que aportar.

Nuestro aporte intenta compadecer ambos extremos: la propuesta de un encuentro entre ambos en el que docente y estudiante, juntos, construyan en el mundo el lenguaje con el que escribir la comprensión.

En los distintos ámbitos académicos docentes suele plantearse, habitualmente, una especie de broma dilemática que puede exponerse así: ¿es posible que alguien enseñe algo a otra persona o solo depende de cada uno, eventualmente, aprender algo? Nuestro aporte intenta compadecer ambos extremos: la propuesta de un encuentro entre ambos en el que docente y estudiante, juntos, construyan en el mundo el lenguaje con el que escribir la comprensión.

Anexo. Guías de lectura para prácticos de Teoría del Estado

En este apartado transcribimos, a modo de ejemplo, las Guías de lectura elaboradas por el equipo de trabajo para dos textos: el *Discurso sobre la Economía política* de Jean-Jacques Rousseau y *Argirópolis* de Domingo Faustino Sarmiento.

Dada la importancia histórica de ambos trabajos así como la estatura académica de sus autores, consideramos que constituyen un buen ejemplo de la propuesta expuesta más arriba, sobre todo teniendo en cuenta la difusión que ambas obras han tenido.

Discurso sobre la Economía política

Jean-Jacques Rousseau

1. ¿Cuál es la etimología de la palabra "Economía"?
2. ¿Cuál es el tema del *Discurso sobre la Economía política* de Rousseau?
3. ¿Cuáles son las diferencias entre la Economía doméstica y la Economía política?
4. Señale las características de cada tipo de administración en relación con sus integrantes, su formación, su dirección, la obediencia, el poder, la propiedad, los intereses, etcétera.
5. ¿Por qué no hay correlato entre la administración del padre de familia y la del magistrado en el gobierno?
6. ¿En qué consiste la distinción entre Gobierno y Soberanía?
7. ¿Cuáles son las características de la Soberanía?
8. Explique la metáfora organicista del "Cuerpo Político".
9. ¿A qué llama Rousseau "voluntad general" y "voluntad particular"?
10. ¿Por qué critica Rousseau la representación política?
11. ¿Qué aspectos de la Política Clásica están presentes en el modelo político de Rousseau?
12. ¿Qué críticas le haría al modelo rousseauiano?
13. ¿Qué relación es posible establecer entre la república rousseauiana y las actuales "democracias"?

Argirópolis

Domingo Faustino Sarmiento

1. Describa brevemente el contexto histórico en el que se escribe este texto.
2. Busque una breve biografía de Sarmiento.

3. ¿Cuál es el problema planteado por Sarmiento en torno a la Representación?
4. ¿Qué es el "continentalismo"?
5. ¿A qué se llamaría "Argirópolis"?
6. ¿Por qué la navegación de los ríos es fundamental para el progreso?
7. ¿Dónde estaría situada la Capital de la Confederación del Sur?
8. ¿Qué países integrarían la Confederación del Sur?
9. ¿Por qué sin la inmigración este proyecto sería imposible?
10. ¿Qué condiciones hacen de Entre Ríos un paraíso agrícola?
11. ¿A qué nación del norte Sarmiento llama a hacer contrapeso?
12. ¿En qué puntos puede relacionarse este proyecto de Sarmiento con el proyecto de Alberdi en "Las Bases"?
- 13- ¿Qué aspectos del proyecto de Sarmiento es posible visualizar hoy en día?

Bibliografía

Castro, Claudia, "Formación de formadores. Metodología docente en Ciencias de la Salud", Módulo 2, Buenos Aires, AFACIMERA, 2000.

Goffman, Ervin, *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, 2ª edición, Buenos Aires, Amorrortu, 2009.

Meirieu, Philippe, *Frankenstein Educador*, 1ª edición, Barcelona, Alertes Ediciones, 2003.

Eje: Perspectivas didácticas en la enseñanza del Derecho

Coord.: Nora Goggi y Ma. Noel Fernández Carranza

Síntesis Subcomisión 1

Hubo siete expositores en la comisión.

Dos de los trabajos fueron presentados por profesores de diferentes asignaturas de la Facultad.

El trabajo "¿Es posible un modelo ecológico de enseñanza del Derecho?" de Diego Luna plantea que el modelo de enseñanza del derecho se sustenta en la concepción que el docente tiene del objeto de enseñanza "¿Qué es el derecho?". Señala diferentes concepciones, sus relaciones con el perfil de graduado que se pretende formar y propone la posibilidad de pensar en torno a un modelo ecológico de enseñanza del derecho.

El trabajo titulado "Investigar en Derecho. Un desafío para la enseñanza" plantea la necesaria relación entre la docencia y la investigación no solo en el posgrado sino también en el grado. Señala los avances actuales que llevan a superar la "universidad de tiza y pizarrón", la investigación como una tarea pendiente, y la docencia como descubrimiento. El autor afirma que "Una sentencia, un dictamen son tareas de investigación". Y sostiene que el desarrollo de la docencia debiera ser un disparador para la investigación y el modo de superar modelos de enseñanza basados en la repetición y la retención de saberes.

Tres de los trabajos presentados por docentes del Profesorado en Ciencias Jurídicas refieren a experiencias de investigación y de enseñanza en las cátedras de Didáctica general y de Residencia pedagógica.

En el primer caso, la ponencia "Concepciones sobre la planificación de la enseñanza: La formación en el profesorado en Ciencias Jurídicas" muestra las concepciones que sobre la planificación didáctica tienen los abogados que llegan al Profesorado. Los datos surgen de una encuesta aplicada a 21 alumnos del Profesorado, centrada en las siguientes preguntas: "¿qué es planificar; para qué se planifica; quiénes planifican; en qué hay que pensar para planificar una clase, qué dificultades tienen al planificar una clase?". Los datos muestran una

fuerte preocupación centrada en el contenido, y dificultades para secuenciarlo, organizarlo, pensar en la organización del clima de la clase. El trabajo muestra cómo a lo largo del proceso de formación, se van operando cambios en las concepciones iniciales.

El trabajo "La retroalimentación como fuente de reflexión" muestra, en un caso, la importancia de la retroalimentación en el marco de la Residencia Pedagógica. La retroalimentación concebida como diálogo y orientada a provocar la reflexión sobre la tarea, el proceso y sobre uno mismo como sujeto en formación. Se trata de una retroalimentación rica, potente, próxima, que incluya el trabajo con el error como instancia de aprendizaje. Se busca una retroalimentación que posicione al alumno en un rol activo para que esta pueda generar cambios.

La ponencia "Del paradigma de la desconfianza al paradigma de la confianza: algunas experiencias llevadas a cabo en el grupo de tutoría con alumnos del Profesorado en Ciencias Jurídicas" relata la experiencia que se lleva a cabo en el grupo de tutorías y cómo las estrategias que se utilizan van mostrando la construcción de vínculos de confianza diferentes de los modelos de formación experimentados por los alumnos en instancias anteriores de la vida académica. Señalan la importancia del trabajo con el diario de formación, los encuentros presenciales, el trabajo con las escenas temidas, el compartir experiencias con alumnos de cohortes anteriores.

Los colegas de la Universidad Nacional de Mar del Plata presentan el trabajo "Pareja pedagógica: la complejidad en la interacción disciplinar. Una experiencia con decentes de Derecho" referido a una experiencia en la formación de docentes de derecho en la se conforma una pareja pedagógica en el rol de formador, integrada por un abogado y una Lic. en Ciencias de la Educación. Esta práctica les permite experimentar el lugar del que no sabe, "provocar el lugar al que queremos que se corra el alumno", valorar la integración disciplinar, intervenir en el campo del otro, "correrse de la comodidad disciplinar", "poder correrse del saber único", cuestiones todas que los llevan a preguntarse por los procesos posibles de construcción de una didáctica del Derecho.

El último trabajo "¿Nos preocupa a los docentes la participación de los estudiantes en el desarrollo de la clase presencial...?", de una docente de Carrera Docente, plantea la cuestión de la participación de los estudiantes en la clase presencial en la Universidad: su sentido, su relación con otras cuestiones didácticas, la necesidad de distinguir entre dos niveles de participación —uno más ligado a procesos socio-afectivos y otro más vinculado a procesos intelectuales—; las estrategias para generar la participación en las fases de inicio, desarrollo y cierre de la clase, la relación entre los propósitos que justifican la participación,

las actividades que se espera que los estudiantes realicen y las ayudas que el docente deberá proveer. Se señala la importancia de considerar la participación desde una triple perspectiva: la relación que el estudiante va construyendo con el saber, el desarrollo de habilidades propias de la práctica profesional y la potencialidad de los procesos grupales.

En el espacio de intercambio posterior a la presentación de las ponencias, las preocupaciones giraron en torno a la fuerza de los modelos de formación basados en las diferentes concepciones del Derecho, la pregnancia de nuevas formas de enseñanza, la tensión entre ambos modelos, el caso del Práctico Profesional, cuestiones de la organización curricular, la relación entre teoría y práctica y la importancia de abordar esta relación en las diferentes asignaturas a lo largo del currículo, el lugar del docente para construir desde su rol respuestas "didácticas" frente a los nuevos desafíos que presenta la enseñanza.

En la subcomisión hubo mucho público presente y contamos con la presencia de colegas de Cuyo y de Montevideo.

Se puede acceder a las ponencias de las jornadas ingresando al siguiente link:

<http://www.derecho.uba.ar/academica/carrdocente/segundas-jornadas-innovacion.php>

Eje: Perspectivas didácticas en la enseñanza del Derecho

Coord.: Verónica Rusler – Alejandra Muga

Síntesis subcomisión 2

Observaciones generales de la jornada:

- Importancia de la Formación Docente para todos los abogados teniendo en cuenta todos los perfiles y ámbitos.
- Redefinición de los conceptos de enseñanza y aprendizaje y nuevos planteos que incluyen aspectos cognitivos, emotivos, corporales.
- Importancia de la socialización que favorezca el acercamiento a la realidad a través de la formación.
- Desarrollo e implementación de propuestas nuevas que apuntan a modificar la enseñanza tradicional.
- Importancia e incidencia de las TIC's en la comunicación oral y escrita, la atención y la interacción interpersonal.
- Derecho como discurso jurídico y la posibilidad de contar con herramientas de promoción de la lectura y la escritura.
- Método Gordillo como modalidad de trabajo que plantea casos y problemas concretos asignando un papel activo al alumno.

La Formación Docente debe revisar la enseñanza tradicional a través de:

- Recursos didácticos.
- Lectura y escritura académica.
- Propuestas que permitan enseñar a todos los alumnos.
- Participación activa del estudiante en los procesos de aprendizaje.

Esto se logra teniendo muy en cuenta el contexto local y regional, como sucede actualmente con la incidencia que tiene el proceso de modificación del código civil. Así también analizando todas estas variables se pone de manifiesto que un solo modelo de enseñanza es insuficiente para dar cuenta de toda la complejidad.

Expositores de la mesa

Rebeca Anijovich, Marianela Giovannini y Graciela Capelletti presentaron el trabajo "Problematizar la enseñanza de contenidos jurídicos en la escuela secundaria". Destacaron la formación docente como eje de la tarea. Se preguntaron: Cómo impacta la formación del abogado en la tarea de la enseñanza?, ¿cómo hacer que los contenidos sean accesibles a los estudiantes de educación media? Algunas posibles respuestas fueron: Adecuar las fuentes de acceso al conocimiento; el docente como mediador, facilitador de los aprendizajes.

Olga Edda Ciancia presentó "La enseñanza del Derecho II". La autora partió de la siguiente afirmación "La gente que está en el aula debe saber de enseñanza". A los abogados se los forma para litigar, y esta formación no se puede seguir haciendo de esta manera tradicional. Propone la "enseñanza integral" y allí debería ser primordial la enseñanza de ética. La pregunta fundamental es qué perfil de profesional queremos lograr, rescatando el espacio de la práctica profesional que se da en Derecho.

Mónica Laura Galarza expuso "Hacia una comprensión significativa en la enseñanza del derecho en el marco de la EpC". Esta docente, que trabaja en la Universidad Nacional de La Plata, plantea una revisión de los conceptos de enseñanza y de aprendizaje. Rescata que el aprendizaje es un proceso complejo y gradual que implica lo cognitivo pero también lo corporal. Esto supone re pensar estrategias didáctica y docentes innovadoras que favorezcan competencias en los estudiantes. El contexto social cambiante, tecnologizado interpela nuevos saberes de los docentes. "El abogado no solo debe resolver litigios, hay un desafío constante de desplegar nuevas y variadas herramientas".

Martín Rempel y Elina Ibarra presentaron "Lectura comprensiva y evaluación". Los autores parten de contextualizar la enseñanza en un mundo tecnologizado. La premisa de su trabajo es que si hay un problema en la comunicación, hay un problema en la enseñanza. Las modalidades comunicacionales constituyen nuevos modelos de relacionarse. Entonces se preguntan ¿la universidad cómo se ubica en este contexto? A lo que responden que "Lo primero es poner el texto en contexto". Para eso, estos docentes resuelven diferentes estrategias para que los estudiantes puedan leer, por ejemplo trabajan con guías de lecturas. Aquí el estudiante es protagonista y se propicia la autonomía. El libro personal

muestra la propia lectura, aclara conceptos y da cuenta de diferentes narrativas. Las estrategias de los docentes construyen estrategias en los estudiantes.

Lorena Rebeca Saban expuso "La función de la socialización universitaria en el futuro quehacer profesional" en el que plantea que la socialización supone construir códigos, destrezas que al abogado no le sirven para su quehacer profesional. Además sostiene que la estratificación jerárquica de la justicia se reproduce en la universidad (Departamentos, cátedras, aula) y se pregunta ¿para qué seguimos manteniendo estos rituales? ¿Qué les damos a los estudiantes?

Valeria Vegh Weis presentó el trabajo "La enseñanza del derecho en fuerzas de seguridad" que presenta una perspectiva desde el Instituto de la Policía Federal, en donde los estudiantes presentan dificultad para acercarse a los textos jurídicos, pero su a vez muestran deseos de aprender, ampliar el ámbito de su aprendizaje. En este contexto, la enseñanza virtual se está pensando para paliar la ausencia a clase de los efectivos; hay, además, una falta de permeabilidad de la institución policial para que su personal estudie. La docente señala que para poder percibir pensamientos criminológicos se parte de problematizar su práctica profesional.

Federico Thea expuso "La enseñanza del Derecho Administrativo en los cursos intensivos de la Facultad de Derecho". El autor trabaja con la enseñanza de casos propuesta por Agustín Gordillo. El curso en el que trabaja es uno intensivo de verano. A través del caso, pueden analizar si cumplió los objetivos; también si puede probarlos y defender sus dichos. Los estudiantes resuelven guías de lectura y a través del método socrático, van respondiendo como lo haría un administrador. Se propicia la autonomía y la reflexión personal.

Se puede acceder a las ponencias de las jornadas ingresando al siguiente link:

<http://www.derecho.uba.ar/academica/carrdocente/segundas-jornadas-innovacion.php>

Eje: Perspectivas didácticas en la enseñanza del Derecho

Síntesis subcomisión 3

Trabajos presentados:

-“De las clases expositivas al uso de estrategias de enseñanza variadas. Desafíos de los residentes del Profesorado en Ciencias Jurídicas”, de Patricia Ambrosino de Costa, Miguel Alconada y Luján Báez.

-“Evaluación del impacto pedagógico del uso del método de casos en las aulas”, de Susana Campari.

-“Perspectivas didácticas en la enseñanza del derecho”, de Irene Costa.

-“La metodología de los Juicios Simulados como una herramienta necesaria, lúdica y eficaz para la enseñanza del Derecho”, de Maximiliano Eduardo Murath Mansilla.

-“Perspectivas didácticas en la enseñanza de la “Práctica Profesional”, de Verónica Imas e Iris Elba Zapata.

En el transcurso de la jornada se plantearon interrogantes acerca de la compleja tarea de los docentes de adaptar los conceptos jurídicos teóricos a la realidad y a los hechos concretos del Derecho. Se acordó que en la Facultad de Derecho la clase expositiva es la elegida por los docentes a la hora de enseñar.

Se tuvo presente que solo en la última etapa de la carrera los alumnos se encuentran en contacto con casos concretos, con la práctica jurídica, presentándose, en esta etapa, dificultades en la adaptación de los conocimientos teóricos adquiridos en los años anteriores.

Se propuso llevar a cabo distintas tareas de investigación que fomenten la participación de los alumnos, junto con el asesoramiento de los docentes, realizando distintos tipos de trabajos prácticos en grupos, y que estos mismos interactúen en las diferentes etapas.

Se apuntó que una de las soluciones posibles es la implementación de un sistema de prácticas para los estudiantes de 2.º o 3.º año. Al respecto, se comparó el diseño curricular de esta Facultad con las prácticas que realizan los estudiantes de medicina.

Se narró la experiencia realizada en la materia Residencia Docente del Profesorado en relación con el pasaje de clases expositivas a planificaciones para la escuela secundaria; como así también, en relación con la búsqueda de actividades y recursos adecuados que intenten motivar, crear, proponer y especialmente pensar de otro modo el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La ponencia sobre la metodología de los juicios simulados resaltó que es una herramienta necesaria, lúdica y eficaz para la enseñanza. Se relató esta experiencia, en la que los estudiantes a partir de segundo año comienzan con esta metodología. Fue impulsada en Chile, en consonancia con la reforma de la Constitución y el cambio del proceso judicial escrito al oral. Se implementa a través de la división de los estudiantes en grupos, que asumen distintos roles dentro del proceso judicial simulado, por medio del cual realizan tareas e investigaciones sobre las distintas etapas, contando con la supervisión de los profesores y la participación de funcionarios del poder judicial. Se planteó la posibilidad de implementar esta metodología como una actividad extracurricular en esta Facultad.

La última ponencia indaga, mediante encuestas, acerca de la posición de los alumnos de Práctica Profesional antes y después de cursar la materia y también rastrea cambios generacionales, analizando encuestas efectuadas en distintos años (2008 y 2012).

Se puede acceder a las ponencias de las jornadas ingresando al siguiente link:

<http://www.derecho.uba.ar/academica/carrdocente/segundas-jornadas-innovacion.php>

Eje: Perspectivas didácticas en la enseñanza del Derecho

Coord. Verónica Rusler y Natalia Menichetti

Síntesis subcomisión 4

Trabajos presentados:

- José Rodrigo Abril López, "Reflexiones en el salón de clases. Un enfoque hacia nuestra realidad indígena y de migrantes en el contexto de la globalización económica". Universidad de Sonora.
- María Victoria Acosta Gorosito, "Los modelos pedagógicos, una mirada desde la didáctica de la sociología y del derecho". Universidad de la República Oriental del Uruguay.
- Ricardo Osvaldo Álvarez, "Demoliendo Códigos. Enseñar Derecho en épocas de cambio de paradigmas". Universidad Maimónides.

Síntesis

Se expusieron tres perspectivas desde las cuales observar la enseñanza del Derecho:

Una mirada propuso que la enseñanza del Derecho en la Universidad debe poder orientarse no solo hacia el estudio y el desarrollo de conocimiento jurídico, sino que también debe encaminarse a poder realizar un análisis y reflexión sobre la realidad social en que se halla la localidad. Allí situados, la enseñanza del Derecho propicia la construcción del compromiso para convertirse en agentes de cambio. Tal perspectiva, fue presentada en el marco de la realidad del estado de Sonora, situado al noroeste de México. Dado el contexto de esta localidad, advertía la exposición que son escasos los estudios o proyectos de investigación dirigidos a orientar el análisis y la revisión del estado de la realidad indígena y de migrantes, que conforman gran parte de la población del lugar.

En toda América Latina, se concluyó, la realidad posee componentes que enriquecen la enseñanza del Derecho; y es el alumno quien a través de ello es el propulsor del desarrollo de su comunidad.

Una segunda mirada propuso un recorrido por los distintos modelos didácticos con que mirar la enseñanza y el aprendizaje de aquellos alumnos con necesidades especiales, y que no están siendo atendidas en las instituciones. Así, se indagó acerca del constructivismo y del conductismo, llevando hacia la reflexión de cuál sería el más adecuado a una educación inclusiva. Este punto de vista, en el que se realiza un breve recorrido sobre la realidad de las instituciones uruguayas de educación media y universitaria, llevó a la conclusión de que una perspectiva constructivista para la enseñanza es la más adecuada al docente, quien debe incorporar "la diversidad" en sus prácticas. Asimismo, se planteó que debería ser reemplazado el término "discapacitados" por el de "personas con discapacidad" (siguiendo las ideas de Míguez, M. N, 2009; 12), dado que hace referencia a su condición de sujetos de derechos.

La tercera mirada se centró en la incertidumbre que puede presentarse en el campo de la enseñanza del Derecho, frente a un campo que se va transformando y actualizando. La idea disparadora de la reflexión fue la enseñanza de una Ley que se encuentra en inminente proceso de reforma a concretar. ¿Lo que se enseñó y se aprendió hasta el momento ya no sirve más? ¿Cómo reaccionará la jurisprudencia? ¿Hay que estudiar el doble? Son algunas de las cuestiones que se le presentan al docente y al alumno. Esta mirada planteó que el desafío en realidad se triplica, dado que las posibilidades aumentan, estudiar la Ley, estudiar el proyecto de Ley e indagar sobre sus relaciones. Así, esta perspectiva concluyó que la manera más adecuada para encarar la enseñanza del Derecho es a través del Método de casos. De este modo, podría ayudarse al alumno a ejercitar sus competencias específicas como futuro profesional del Derecho. El cambio en las normas no se presenta como un obstáculo, sino antes bien no poder reflexionar acerca de la relevancia y la responsabilidad en la práctica de la enseñanza del Derecho.

Se puede acceder a las ponencias de las jornadas ingresando al siguiente link:

<http://www.derecho.uba.ar/academica/carrdocente/segundas-jornadas-innovacion.php>

Literatura: una herramienta en la enseñanza del Derecho

Por Daiana Soledad Basso

Abogada. Ayudante de Segunda en la materia Obligaciones Civiles y Comerciales, cátedra Silvestre-Wierzba-Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.

Resumen

La propuesta del presente trabajo es demostrar los múltiples beneficios que la lectura de Literatura tiene sobre la enseñanza del Derecho. Es decir, demostrar cómo la lectura de literatura favorece a los estudiantes, profesores y graduados en Derecho.

Para ello tomaremos como base el proyecto de investigación acreditado por la Universidad de Buenos Aires-Facultad de Derecho (UBACYT), denominado "Lectores para la Justicia". Los integrantes de este proyecto trabajan sobre la idea de que la Literatura sirve como recurso positivo para la educación en general, acompañando y mejorando la formación de profesionales de saberes específicos. En este sentido, el proyecto se centra en las relaciones existentes entre tres grandes ejes: Lectura, Literatura y Justicia. En el ámbito práctico busca probar el impacto que producen en los alumnos de Derecho las llamadas "mediaciones de lectura", apostando a ellas como una herramienta de apoyo a la educación de los estudiantes de Derecho.

Ahora bien, planteado el tema, surge una serie de interrogantes. ¿La Literatura ayuda a la formación de los estudiantes de Derecho? ¿La Literatura transmite valores sociales, culturales y de otra índole a los estudiantes y graduados del Derecho? ¿Promover la lectura de Literatura en las materias de Derecho sirve para comprender mejor los conceptos? ¿Acaso, será mejor estudiante, abogado o juez aquel que tenga un conocimiento más amplio sobre la Literatura?

A lo largo del trabajo trataremos de responder estos interrogantes, sosteniendo que la inclusión de la Literatura en las materias de Derecho contribuye a que los estudiantes obtengan un conocimiento más amplio no solo de sus saberes específicos, sino que además desarrollarán un pensamiento crítico que les facilitará, entre otras cosas, adecuar la

normativa a un caso concreto. Asimismo, favorecerá la comunicación escrita, la cual es una herramienta de gran importancia para los profesionales del Derecho.

Palabras clave

Lectura, Literatura y Justicia.

Literatura: una herramienta en la enseñanza del Derecho*

Por Daiana Soledad Basso

Introducción

La propuesta del presente trabajo es demostrar los múltiples beneficios que la lectura de Literatura tiene sobre la enseñanza del Derecho. Es decir, demostrar cómo la lectura de literatura favorece a los estudiantes, profesores y graduados en Derecho.

Para ello tomaré como base el proyecto de investigación acreditado por la Universidad de Buenos Aires-Facultad de Derecho (UBACYT), del cual soy integrante, denominado "Lectores para la Justicia". Quienes formamos parte de él trabajamos sobre la idea de que la Literatura sirve como recurso positivo para la educación en general, acompañando y mejorando la formación de profesionales de saberes específicos. En este sentido, el proyecto se centra en las relaciones existentes entre tres grandes ejes: Lectura, Literatura y Justicia. En el ámbito práctico busca probar el impacto que producen en los alumnos de Derecho las llamadas "mediaciones de lectura", apostando a ellas como una herramienta de apoyo a la educación de los estudiantes de Derecho.

Ahora bien, planteado el tema, surge una serie de interrogantes. ¿La Literatura ayuda a la formación de los estudiantes de Derecho? ¿La Literatura transmite valores sociales, culturales y de otra índole a los estudiantes y graduados del Derecho, o bien, es un recurso de interés para discutir a su respecto, mediante la intervención de un "mediador"? ¿Promover la lectura de Literatura en las materias de Derecho, sirve para comprender mejor los conceptos? ¿Acaso, será mejor estudiante, abogado o juez aquel que tenga un conocimiento más amplio sobre la Literatura?

* Trabajo presentado en la Subcomisión 2 de Intersecciones entre la enseñanza del Derecho y otras disciplinas de las II Jornadas de Enseñanza del Derecho, 7, 8 y 9 de noviembre de 2012, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.

La Literatura y el Derecho

Si hablamos de las intersecciones del Derecho con otras disciplinas no quedan dudas de que el Derecho y la Literatura se encuentran íntimamente relacionados. No solo tienen elementos en común, sino que además la Literatura complementa de una manera favorable al Derecho.

La Literatura, por su parte, ha recibido una gran influencia del Derecho. Notables escritores han basado sus obras literarias en temas provenientes de lo jurídico. Podemos citar por ejemplo, *El Proceso*, de Franz Kafka. También podemos nombrar al autor de *La teoría pura del Derecho*, Hans Kelsen, quien era poeta y a la escritora Martha Nussbaum, autora del libro *Justicia poética* (1995), un ensayo que propone la lectura de novelas como una suerte de entrenamiento judicial.

Si hablamos de las intersecciones del Derecho con otras disciplinas no quedan dudas de que el Derecho y la Literatura se encuentran íntimamente relacionados. No solo tienen elementos en común, sino que además la Literatura complementa de una manera favorable al Derecho.

En nuestro medio, también podemos hallar grandes escritores con formación o desarrollo profesional íntimamente ligado al Derecho. Héctor

Tizón ha sido magistrado del Superior Tribunal de la provincia de Jujuy; Juan Filloy, Camarista de Río Cuarto, Córdoba y Macedonio Fernández, abogado. A su vez, los juristas Gustavo Bossert (ex miembro de la Corte Suprema de Justicia de la Nación) y Eduardo Zannoni (Juez de la Cámara Nacional en lo Civil), se han dedicado a la escritura de novelas de ficción.

Nussbaum sostiene que leer *Tiempos difíciles* de Charles Dickens, por ejemplo, puede contribuir a la ley en particular y, en general, al razonamiento público: "...Yo defiendo la imaginación literaria, precisamente, porque me parece el ingrediente esencial de una postura ética que nos pide que nos preocupemos por el bien de otras personas cuyas vidas están lejos de la nuestra..." (*Ibidem*). Las obras literarias invitan a los lectores a ponerse en el lugar del otro y a atravesar sus experiencias. De ahí, Nussbaum escribe: "...El juez literario posee una mejor comprensión de la totalidad de los hechos que el juez no literario..." (*Ibidem*). El juez, en su sentencia, decide sobre cuestiones que influirán en la vida de otras personas, vidas ajenas a la suya. La Literatura ofrecerá al juez una amplia caja de herramientas para que tenga la capacidad de ponerse en el lugar del otro y, sin lugar a dudas, resolverá la cuestión de la forma más favorable para todos los sujetos involucrados. Claro está, que además deberá poseer los conocimientos técnicos que le brinda la enseñanza del Derecho.

Ambas disciplinas utilizan el lenguaje y en este sentido, el sistema judicial es un sistema de lenguaje. El profesor Claudio Martyniuk explica: "el lenguaje estructura un orden" (2011: 13). De ello se deriva que la herramienta del lenguaje favorece al orden que debe reglar el Derecho. Los operadores del derecho, abogados, jueces, peritos se basan en el lenguaje para crear aquellas demandas, sentencias o pericias que contribuirán a establecer el "deber ser" que impera en el ámbito jurídico.

La Literatura en la formación de profesionales del Derecho

Planteada la relación existente entre la Literatura y el Derecho, se puede afirmar que incluir la Literatura dentro de la formación de los profesionales del Derecho contribuye a que los estudiantes obtengan un conocimiento más amplio no solo de sus saberes específicos, sino que además desarrollarán un pensamiento crítico que les facilitará, entre otras cosas, adecuar la normativa a un caso concreto.

Sabido es que los estudiantes y profesionales del Derecho no siempre son "lectores" de literatura de ficción. Si lo son de sus saberes específicos con los cuales construirán su conocimiento jurídico que luego les permitirá ejercer la profesión. La mayoría de los estudiantes se abocan a la lectura de códigos, normas, jurisprudencia, doctrina y así son dictadas las clases de la currícula universitaria del estudiante de Derecho.

La inclusión de la Literatura en las materias de Derecho contribuye a que los estudiantes obtengan un conocimiento más amplio no solo de sus saberes específicos sino que además desarrollarán un pensamiento crítico que les facilitará, entre otras cosas, adecuar la normativa a un caso concreto. Asimismo, favorecerá la comunicación escrita, la cual es una herramienta de gran importancia para los profesionales del Derecho ya que la forma de redacción, el modo en que contamos los hechos de un caso concreto y cómo lo argumentamos son destrezas necesarias para el ejercicio profesional, y claro está que esta herramienta no la encontramos en las normas, los códigos, etc. Por su parte, la lectura es voz alta de Literatura ayudará a la comunicación oral de aquellas personas que se forman en Derecho, facilitando la manera de expresarse y de esta forma favorecerá la resolución de conflictos obteniendo soluciones más creativas y satisfactorias para sus clientes y para el desarrollo de una sociedad más justa.

Incluir la Literatura dentro de la formación de los profesionales del Derecho contribuye a que los estudiantes obtengan un conocimiento más amplio no solo de sus saberes específicos, sino que además desarrollarán un pensamiento crítico que les facilitará, entre otras cosas, adecuar la normativa a un caso concreto.

En tal sentido, propiciando la incorporación de cursos de literatura entre las materias de grado en las facultades de derecho, la profesora estadounidense Marilyn R. Walter ha señalado: "La literatura da a los estudiantes una oportunidad de ir más allá de las normas legales. Les amplía su apreciación sobre el impacto de la ley en la sociedad y los individuos y estimula su reflexión sobre problemas éticos" (2002).

Propuesta. Metodología del Proyecto "Lectores para la Justicia"¹

Si hablamos de una innovación en la enseñanza del Derecho, la inclusión de la Literatura en las materias de la carrera resulta una innovación por demás satisfactoria.

Esta innovación es uno de los objetivos que tenemos en miras quienes integramos el Proyecto UBACyT "Lectores para la Justicia". Este proyecto educativo y cultural nace en el ámbito de la Facultad de Derecho y entre sus acciones tiene por eje el libro y la lectura, intentando acercar el texto literario a la gente de leyes; la visión de esa gente a profesionales de otras disciplinas y al hombre común y, a su vez, la mediación/iniciación/fomento de la lectura de libros por la comunidad universitaria a otros miembros de la comunidad. En este último punto, es donde se centra la innovación en la forma de la enseñanza del Derecho. En el proyecto buscamos la articulación de actividades de docencia, investigación y extensión universitaria en el ámbito de la Facultad, con posibilidades de su inclusión en la currícula universitaria. A estos fines se han realizado actividades de formación en lectura, lecturas en ámbitos educativos y de la Justicia. Esta práctica de la lectura de Literatura para otras personas se propone que sea realizada por los estudiantes de Derecho como parte integrante de la currícula universitaria, en cursos de grado y posgrado. Es decir, apostamos a lo que llamamos "mediaciones de lectura" como herramienta de apoyo en la educación de nuestros estudiantes. Se piensa en cursos universitarios en los que se dicten contenidos vinculados al Derecho a la Educación y a la articulación entre Literatura y Justicia, en los que se forme a los estudiantes en prácticas de Lectura y luego, en la realización de tales prácticas en diversos espacios institucionales, con seguimiento de los resultados en el ámbito universitario y en la comunidad (todo ello, con apoyo del Plan Nacional de Lectura).

En este orden de finalidades, se ha comenzado a implementar en un curso de Obligaciones Civiles y Comerciales del Ciclo Profesional Común y en un curso de Daños del Ciclo Profesional Orientado, la lectura de textos literarios a fin de ser relacionados con los

¹ Programa de acreditación institucional de proyectos de investigación en Derecho (DeCyT). Programación 2012-2014. Plan de Trabajo "Lectores para la Justicia".

temas vistos durante la cursada. Nos hemos sorprendido gratamente al observar el interés de los estudiantes por esta práctica que definida por ellos resulta “algo diferente que les permite comprender mejor los temas y llevarlos a la realidad”.

Conclusión

Evidentemente, los estudiantes de derecho necesitan una innovación en la forma de enseñanza y las prácticas de lectura de Literatura a través de las “mediaciones de lectura” y la inclusión de la Literatura dentro de la Facultad de Derecho, es un primer paso para comenzar con el cambio. No se tiene por objeto formar al estudiante en un experto en Literatura, sino proveerle una herramienta que entre otros beneficios, favorecerá a su pensamiento crítico que, en algún caso, podría contribuir a lograr una sociedad más justa, pues como dice Martha Nussbaum (1995): “El juez literario posee una mejor comprensión de la totalidad de los hechos que el juez no literario”.

No se tiene por objeto formar al estudiante en un experto en Literatura, sino proveerle una herramienta que entre otros beneficios, favorecerá a su pensamiento crítico que, en algún caso, podría contribuir a lograr una sociedad más justa, pues como dice Martha Nussbaum (1995): “El juez literario posee una mejor comprensión de la totalidad de los hechos que el juez no literario”.

Bibliografía

Giardinelli, Mempo, *Volver a leer. Propuestas para ser una nación de lectores*, Buenos Aires, Edhasa, 2006.

Mari, Enrique, *La teoría de las ficciones*, Buenos Aires, Eudeba, 2002.

Martyniuk, Claudio, *Jirones de piel, ágape, insumiso. Estética, epistemología y normatidad*, Buenos Aires, Prometeo, 2011.

Nussbaum, Martha C., *Justicia poética*. Santiago de Chile, Andrés Bello, [1995] 1997.

Papke, David R., *Law and Literature. A comment and bibliography of secondary works*. 73 Law Lib. J. 421, 1980.

Tentoni, Valeria. “Arrojados a la Ley”, disponible en blog.eternacadencia.com.ar/archives/2012/23132, (consulta: 25/10/12).

———. “La literatura como lección judicial”, disponible en blog.eternacadencia.com.ar/archives/2012/23865, (consulta: 25/10/12).

Walter, Marilyn R., *Erasing the Lines between the Law School and liberal arts Curricula : A Comment on 'A Liberal Education in Law,'* 1 J. Ass'n Legal Writing Directors 153, 2002.

Wierzba, Sandra M., *Mediaciones de lectura por estudiantes y graduados universitarios: hipótesis sobre una experiencia para favorecer la educación en la Argentina*, inédito.

Eje: Intersecciones entre la enseñanza del Derecho y otras disciplinas

Coord.: Gonzalo Aguirre

Síntesis subcomisión 1

Todos los expositores coincidieron en reconocer una importante dosis de "sequedad" o "rutina" que la formación moderna viene administrando y arrastrando desde finales del siglo XIX y que, actualmente, se vería de algún modo conjurada o asumida por los nuevos dispositivos cibernéticos de transferencia de saber.

Pudo detectarse en cada una de las exposiciones orales alguna *divisa docente* que concentra, cada una a su modo, esa coincidencia en el diagnóstico y en el atisbo de un llamamiento a revertir o transvalorar la situación.

Así quedarían enumeradas a partir del orden de exposición:

"Vivir según la idea". (Sandler)

"Generar conmoción". (Piagentini-Ravignani-Torres)

"Recuperar el drama debajo de todo Logos a fuerza de repetición" y de "poner el cuerpo". (Kessel)

"Aspirar al genio por repetición". (Simona)

"Si no podemos ofrecer nada que no sea sustituible por las máquinas cibernéticas, entonces, no tiene sentido resistir". (Rodríguez)

Podría decirse que la conversación (muy fructífera) entre los ponentes y de estos con el público, giró en torno a cómo operativizar esas divisas. Ciertamente, la fluidez y la dinámica misma de la conversación en la que este moderador también quedó envuelto, dificultan dar cuenta de ese intercambio cuya fuerza, tal vez, constituya un indicio general de la puesta en marcha de las divisas mencionadas.

Se puede acceder a las ponencias de las jornadas ingresando al siguiente link:

<http://www.derecho.uba.ar/academica/carrdocente/segundas-jornadas-innovacion.php>

Eje: Intersecciones entre la enseñanza del Derecho y otras disciplinas

Coord: Victoria Kandel y Clara Sarcone

Síntesis subcomisión 2

En la subcomisión *Intersecciones entre la enseñanza del Derecho y otras disciplinas*, se presentaron 10 de los 11 trabajos enviados originalmente. En la comisión se produjo un muy interesante intercambio de ideas entre todos los presentes (tanto ponentes como oyentes) y se generó un diálogo enriquecedor tendiente a comentar experiencias innovadoras y a pensar estrategias y recursos para mejorar la formación de los alumnos de Derecho.

De alguna manera, todos los trabajos reforzaban esta idea y, desde ese punto de vista, se complementaban y dialogaban entre sí.

Pero más allá de esta complementariedad entre los trabajos, pueden establecerse tres ejes temáticos en los cuales incluir las ponencias.

El primero de esos ejes fue el tema de la **falencia en la formación de los estudiantes** como común denominador. Dentro de este eje, las presentaciones planteaban lo que faltaba en la formación de los alumnos de la facultad de Derecho; sin embargo, esa falencia se presentaba desde una perspectiva constructiva que buscaba aportar soluciones.

Los temas sobre los que trataron estas ponencias fueron realmente variados, por ejemplo, el desarrollo de las competencias comunicativas (Constanza Guillén: "Desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos en la enseñanza del Derecho"), la literatura (Daiana Soledad Basso: "Literatura: una herramienta en la enseñanza del Derecho"), la ética y la solidaridad (Jorge Enrique Bonavera: "La enseñanza del derecho frente a la necesidad de formar profesionales cultos, éticos y solidarios"), el psicoanálisis (Pablo Lione: "Intersecciones entre el Derecho Penal y el Psicoanálisis"), la enseñanza del latín (Eleonora Tola: "La implementación del latín en la enseñanza del Derecho: intersecciones, aportes y perspectivas metodológicas"). También se presentaron trabajos sobre la teoría del conflicto (Rubén Alberto Calcaterra: "La importancia y necesidad de la enseñanza del fenómeno

Conflicto en la Carrera de Grado de la Facultad de Derecho”), sobre el lugar que ocupa en la enseñanza el debate acerca de la prisión (Ramiro Gual y Pablo Vacani: “La enseñanza del Derecho y la prisión: estrategias para su comprensión e intervención. El aporte de las Ciencias Sociales”) y sobre la necesidad de una enseñanza crítica del Derecho a partir de una perspectiva interdisciplinaria que vincule esta disciplina con otras Ciencias Sociales (Sebastián Trullas y Eduardo Rojas: “Teoría de conjuntos en la Docencia Universitaria”).

Sin embargo, como se mencionó, en todos estos trabajos rondaba el objetivo de proponer cambios y mejoras que repercutieran en la formación de los alumnos; incluso algunas de las ponencias hicieron sus propuestas en base a las propias experiencias de sus autores y a la presentación de formas de trabajo innovadoras que algunos docentes ya llevan adelante.

Un segundo eje temático incluyó los **trabajos vinculados con la enseñanza del Derecho en otras facultades** o instituciones que no tienen como objetivo formar abogados. En estas presentaciones se daba cuenta de las adaptaciones y cambios que como docentes debían hacer para poder desarrollar los temas para alumnos de Ciencias Económicas ya que a ellos no les resultaba provechosa la enseñanza del Derecho en forma similar o parecida a la que se hace en las facultades de abogacía (Alejo Torres: “La enseñanza del Derecho en facultades y/o carreras de Ciencias Económicas: Contador Público, Licenciatura en Administración de Empresas y Sindicatura Concursal”). Pero, además, se mencionaban los beneficios que el aprendizaje que esta disciplina aportaba a los alumnos de Arte ya que contaban con nuevas herramientas al momento de gestionar sus obras (Ana María Saucedo: “Derecho y arte”).

El tercer eje se vinculó con el tema de **la investigación y la docencia**, ya que se presentó un diagnóstico sobre la articulación entre la docencia y la investigación en el campo del Derecho de nuestra facultad a fin de describir la incidencia que el *Programa de Incentivos para Docentes Investigadores* tiene en las prácticas docentes y en la producción de conocimiento (Horacio Enrique Maidana, José Orler, Verónica Wahlberg, Silvina Peseta, Carolina Lado y Malvina Zaccari: “Metodología de la investigación en el campo del Derecho. Caracterización de la producción de conocimiento en la Facultad de Derecho de la UBA en el marco del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación”).

En esta subcomisión participaron como ponentes los Auxiliares Docentes: María Constanza **Guillén** con el trabajo “Desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos en la enseñanza del Derecho”; Daiana Soledad **Basso**, con “Literatura: una

herramienta en la enseñanza del Derecho”; Jorge Enrique **Bonavera**, con “La enseñanza del derecho frente a la necesidad de formar profesionales cultos, éticos y solidarios”; Rubén Alberto **Calcaterra** con “La importancia y necesidad de la enseñanza del fenómeno Conflicto en la Carrera de Grado de la Facultad de Derecho”; Ramiro **Gual** y Pablo **Vacani** con el trabajo “La enseñanza del Derecho y la prisión: estrategias para su comprensión e intervención. El aporte de las Ciencias Sociales”; Pablo **Lione** con “Intersecciones entre el Derecho Penal y el Psicoanálisis”; Horacio Enrique **Maidana**, José **Orler**, Verónica **Wahlberg**, Silvina **Peseta**, Carolina **Lado** y Malvina **Zaccari** con “Metodología de la investigación en el campo del Derecho. Caracterización de la producción de conocimiento en la Facultad de Derecho de la UBA en el marco del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación”; Ana María **Saucedo** con el trabajo “Derecho y arte”; Eleonora **Tola** presentó “La implementación del latín en la enseñanza del Derecho: intersecciones, aportes y perspectivas metodológicas”; Alejo **Torres** con el trabajo “La enseñanza del Derecho en facultades y/o carreras de Ciencias Económicas: Contados Público, Licenciatura en Administración de Empresas y Sindicatura Concursal”; Sebastián **Trullas** y Eduardo **Rojas** con “Teoría de conjuntos en la Docencia Universitaria”.

Se puede acceder a las ponencias de las jornadas ingresando al siguiente link:

<http://www.derecho.uba.ar/academica/carrdocente/segundas-jornadas-innovacion.php>

Docentes 2.0 - Inclusión de TIC's en el aula



Por Noelia Ruiz

Abogada, maestranda en Docencia Universitaria y Derecho Comercial y de los Negocios (UBA). Ayudante de Segunda en Contratos Civiles y Comerciales (Cátedra Armella), Facultad de Derecho, UBA.
noeliaruizderuiz@hotmail.com

Resumen

En este trabajo específicamente me propuse indagar, a través de entrevistas realizadas a estudiantes y docentes en la Facultad de Derecho (UBA) ¿cómo sería el modelo docente 2.0? ¿Qué herramientas de la Web 2.0 serían útiles para la enseñanza del Derecho? Para obtener las respuestas hay que tener claro: ¿qué son las TIC's? El concepto de 2.0., nativos digitales e inmigrantes digitales.

Se describe el modelo de docente 2.0. como aquel que hace un uso efectivo de las herramientas que proporciona la Web 2.0 y con ello se convierte en un facilitador de contenidos, promueve el aprendizaje activo, es usuario de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's), se atreve a ser aprendiz y colabora con los estudiantes. Ahora bien, si este modelo tiene tantas bondades, ¿por qué no lo vemos implementado en las aulas? Es necesario reflexionar sobre las competencias digitales de los docentes. Tenemos que repensar nuestra actividad y ver qué cambios podemos implementar para satisfacer la demanda de los "nativos digitales" y acotar así la brecha con los "inmigrantes digitales".

Se propone, a modo de primer paso, incluir el uso del e-mail, redes sociales, herramientas que permiten compartir y editar documentos de manera colaborativa y producir audiovisuales para desarrollar contenidos.

Palabras clave:

TIC's - docentes 2.0 - nativos digitales – inmigrantes digitales

Docentes 2.0 - Inclusión de TIC's en el aula¹

Por Noelia Ruiz

Introducción

En este trabajo específicamente me propuse indagar cómo sería el modelo docente 2.0 y qué herramientas de la Web 2.0 serían útiles para la enseñanza del Derecho.

En relación con las preguntas formuladas mis objetivos son describir el modelo docente 2.0 y proponer la utilización de herramientas de la Web 2.0 para la enseñanza del Derecho.

¿Qué son las TIC's?

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) –la unión de las computadoras y las comunicaciones– desataron una explosión sin precedentes en las formas de comunicarse al comienzo de los años 90. A partir de ahí, Internet pasó de ser un instrumento especializado de la comunidad científica a ser una red de fácil uso que modificó las pautas de interacción social.

Para todo tipo de aplicaciones educativas, las TIC's son medios y no fines. Es decir, son herramientas y materiales de construcción que facilitan el aprendizaje, el desarrollo de habilidades y distintas formas de aprender.

TIC's es, entonces, un término empleado para designar lo relativo a la informática conectada a Internet y, especialmente, el aspecto social de estos. Las nuevas tecnologías de la información y comunicación designan un conjunto de innovaciones tecnológicas que permiten una redefinición radical del funcionamiento de la sociedad.

En resumen, las TIC's son un conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información. Se utilizan también para difundir contenidos. Algunos ejemplos de estas tecnologías son la pizarra digital (computadora personal + proyector multimedia), los blogs, el correo electrónico, las redes sociales y, por supuesto, la Web.

¹ Trabajo presentado en la Subcomisión 4 de Perspectivas didácticas en la enseñanza del Derecho de las II Jornadas de Enseñanza del Derecho, 7, 8 y 9 de noviembre de 2012, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.

Para todo tipo de aplicaciones educativas, las TIC's son medios y no fines. Es decir, son herramientas y materiales de construcción que facilitan el aprendizaje, el desarrollo de habilidades y distintas formas de aprender.

El concepto de 2.0

La Web 2.0² es pensar, escribir, compartir y participar aprovechando al máximo las herramientas útiles que nos ofrece la Web. Los usuarios son los principales generadores de contenido. Usuarios y contenidos se pueden interconectar entre sí, de esta forma se crea una red. Las redes sociales son formas de interacción social, definida como un intercambio dinámico entre personas, grupos e instituciones, son ejemplos: Facebook, Twitter, YouTube, Myspace, LinkedIn, Instragram, etc. Aclarado esto, podemos afirmar que el docente 2.0 potencializa las herramientas que brinda la Web 2.0 (redes, blogs, correo electrónico, etc.) como un medio de aprendizaje.

Alejandro Piscitelli: "...No es que los nativos digitales no prestan atención, directamente no se interesan por ese entorno que les adviene como un túnel del tiempo. La disyunción es clara: o los inmigrantes digitales aprenden a enseñar distinto, o los nativos digitales deberán retrotraer sus capacidades cognitivas e intelectuales a las que predominaban dos décadas o más atrás".

En el marco de una entrevista, que compone el libro *Educación y tecnologías. Las voces de los expertos*³ dijo Alejandro Piscitelli⁴: "*Se debe diseñar una actitud 2.0 en los profesores, que no es otra cosa que recuperar los ideales y deseos de los grandes pedagogos: volver a la pedagogía del 'maestro ignorante', de Jacques Ranciere*".

Recordemos entonces lo que Jacques Ranciere declaraba en una entrevista en el año 2008: "*Es posible enseñar lo que uno ignora si uno es capaz de impulsar al alumno a utilizar su propia inteligencia... El papel del docente debe limitarse a dirigir o mantener la atención del alumno*"⁵.

² <http://www.slideshare.net/fabricio.trujillo/eres-un-docente-20-1203684>

³ CONECTAR IGUALDAD. *Educación y tecnologías: las voces de los expertos*, Buenos Aires, ANSES, 2011, página 111.

⁴ Profesor titular del Taller de Procesamiento de Datos, Telemática e Informática, de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Licenciado en filosofía por la UBA y magister en ciencias de sistemas por la Universidad de Louisville (EE.UU.) y FLACSO.

⁵ <http://clionauta.wordpress.com/2008/05/30/entrevista-a-jacques-ranciere-el-maestro-ignorante/>

Nativos digitales e inmigrantes digitales

Veamos ahora qué dice Alejandro Piscitelli en su libro *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*⁶: "Los nativos digitales aman la velocidad cuando de lidiar con la información se trata. Les encanta hacer varias cosas al mismo tiempo. Todos ellos son multitarea y en muchos casos multimedia. Prefieren el universo gráfico al textual. Eligen el acceso aleatorio e hipertextual a la información en vez del lineal propio de la secuencialidad, el libro y la era analógica. Los inmigrantes digitales no ven la TV, no valoran la capacidad de hacer varias cosas al mismo tiempo propia de los milenaristas, detestan los videojuegos, tienen problemas de todo tipo para fundirse en interfaz con la computadora, o para sacarle el jugo a sus múltiples funcionalidades sin pedirles antes permiso a un dedo para usar el otro. Sin que los docentes las escuchen, las protestas de los chicos son cada vez más explícitas y concretas. Muchos docentes insisten en que los chicos tienen que desacelerarse cuando están en clase. No es que los nativos digitales no presten atención, directamente no se interesan por ese entorno que les adviene como un túnel del tiempo. La disyunción es clara: o los inmigrantes digitales aprenden a enseñar distinto, o los nativos digitales deberán retrotraer sus capacidades cognitivas e intelectuales a las que predominaban dos décadas o más atrás".

Herramientas de la Web 2.0 que serían útiles para la enseñanza del Derecho y el modo de utilizarlas

Describo a continuación algunas sugerencias:

1. Internalizar el uso del e-mail con el fin de tener un intercambio permanente con los estudiantes, ya sea para enviar material bibliográfico, recibir trabajos prácticos, etc.
2. Utilizar las redes sociales, como Facebook y Twitter, para difundir actividades de la cátedra o actividades académicas que se realicen en el ámbito de la Facultad.
3. Fomentar el uso de herramientas que faciliten el intercambio de información entre estudiantes y docentes, tales como Dropbox (es un servicio de alojamiento de archivos multiplataforma en la nube que permite a los usuarios almacenar, sincronizar y compartir archivos en línea con otro).
4. Promover el empleo de Google Docs (plataforma que permite compartir y editar documentos de manera conjunta). Es una herramienta de sencilla utilización, es gratuita y

⁶ Piscitelli, Alejandro, *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*, Buenos Aires, Santillana, 2009.

puede brindar varias utilidades para la educación: propiciar la escritura colaborativa; facilitar la comunicación entre docente-estudiante y estudiante-estudiante fuera del ámbito de la Facultad; puede llegar a ser una prolongación de la clase y del trabajo en el aula; faculta la corrección y evaluación directa de las tareas por parte del docente; se pueden armar debates virtuales sobre un asunto de clase en el que se incluyan las conclusiones y valoraciones de los estudiantes; permite la creación de un nuevo documento en clase y la reedición en su casa (trabajo continuado); los estudiantes pueden publicar los propios trabajos para compartirlos con el resto de sus compañeros produciéndose un aprendizaje recíproco.

Con esta herramienta los estudiantes podrán desarrollar trabajos colaborativos teniendo como soporte la computadora o el teléfono; se produce un enriquecimiento personal mediante el conocimiento de las experiencias ajenas; estimula la actitud de ayuda y cooperación, el respeto a las opiniones opuestas y aceptación de críticas constructivas; promueve la responsabilidad y regulación del tiempo de trabajo.

Asimismo, incentiva el rol de los estudiantes como "*prosumidores*", neologismo utilizado por Alvin Toffler en *La tercera ola*⁷ para designar a quienes son, al mismo tiempo, productores y consumidores de contenidos o servicios.

5. Realizar cursos en el CITEP (Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía) de la UBA. Son cursos gratuitos de la modalidad *on line* destinados a mejorar la competencia digital de los docentes.

6. Producir herramientas audiovisuales que pueden utilizarse en clase como disparador o refuerzo de contenidos teóricos y prácticos. Esos audiovisuales luego pueden compartirse a través de YouTube.

El año pasado realicé junto con mi querida colega, Daniela Rocha, un curso del CITEP: "Audiovisuales 2.0 en educación". Además de incrementar nuestra competencia digital produjimos un audiovisual, al que llamamos "Contrato de franquicia: aunque no lo creamos, ¡Todos lo conocemos!", lo compartimos a través de YouTube y lo utilizamos para el dictado de clases (como disparador de contenido) al momento de enseñar el contrato de franquicia. Nos ha dado mucha satisfacción ver la respuesta positiva de los estudiantes en el aula, amén de la distinción que obtuvimos por ese trabajo en el último encuentro UBATIC+⁸.

⁷ Toffler, Alvin, *La tercera ola*, Barcelona, Plaza y Janés Editores, 1980.

⁸ "UBATIC+ 1er. Encuentro virtual sobre TIC y enseñanza en el nivel superior", organizado por el (CITEP), de la UBA, celebrado del 5 al 9 de noviembre de 2012.

Conclusión final

Estoy en condiciones de describir el modelo de "docente 2.0" como aquel que hace un uso efectivo de las herramientas que proporciona la Web 2.0, y con ello se convierte en un facilitador de contenidos, promueve el aprendizaje activo, es usuario de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's), se atreve a ser aprendiz y colabora con los estudiantes.

Ahora bien, si este modelo tiene tantas bondades, ¿por qué no lo vemos implementado en las aulas? Quizás por la consolidación de un *modelo de universidad conservador* que no es lo suficientemente sensible a prácticas innovadoras y a la introducción de cambios. Las exigencias de la Web 2.0 no son compatibles con algunas de nuestras costumbres más arraigadas: docentes que dictan clases magistrales, aprendizaje pasivo del alumno en las aulas, ausencia de interactividad o de trabajos en equipo y sistemas cerrados de docente-estudiante.

Los docentes actuamos como "inmigrantes digitales" ante el fenómeno Web 2.0 y eso genera una tensión con los estudiantes que son "nativos digitales" (que a propósito, conforme transcurren los días, aumentan en número).

Las exigencias de la Web 2.0 no son compatibles con algunas de nuestras costumbres más arraigadas: docentes que dictan clases magistrales, aprendizaje pasivo del alumno en las aulas, ausencia de interactividad o de trabajos en equipo y sistemas cerrados de docente-estudiante. Los docentes actuamos como "inmigrantes digitales" ante el fenómeno Web 2.0 y eso genera una tensión con los estudiantes que son "nativos digitales" (que a propósito, conforme transcurren los días, aumentan en número).

Dicho esto, tengo que repensar mi actividad como docente y ver qué cambios puedo seguir implementando para satisfacer la demanda de los "nativos digitales" y acotar así la brecha con los "inmigrantes digitales".

Me contó el Prof. Dr. Eduardo López Betancourt, en el marco de la Jornada sobre "*La enseñanza universitaria del Derecho: perspectivas comparadas entre México y Argentina*"⁹, que en la Universidad Autónoma de México –donde él es docente– existen salones especialmente preparados para dictar clases con la asistencia de tecnologías de la información y la comunicación (TIC's), pero casi nadie los utiliza. Me refirió: "*El 90% son clases magistrales, a saliva y tiza*" (sic). Sin dudas, hay que reflexionar sobre las

⁹ Jornada que se llevó a cabo el 5 de junio de 2012, organizada por Dirección de Carrera y Formación Docente de la Facultad de Derecho, UBA.

competencias digitales de los docentes y estudiantes, es un debate que no debemos esquivar.

Desde mi lugar de "*nativa por adopción digital*" (neologismo que me permito para autodefinirme) me propongo animarme a salir de mi área de confort y seguir aventurándome a nuevas experiencias de la mano de las TIC's.

Bibliografía

CONECTAR IGUALDAD, *Educación y tecnologías: las voces de los expertos*, Buenos Aires, ANSES, 2011.

Piscitelli, Alejandro, *El paréntesis de Gutenberg*, Buenos Aires, Santillana, 2009.

Piscitelli, Alejandro, *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*, Buenos Aires, Santillana, 2009.

Toffler, Alvin, *La tercera ola*, Barcelona, Plaza y Janés Editores, 1980.

Eje: Implementación de TICs en la enseñanza del Derecho

Coord.: Laura Pérsico, M. Inés Minagawa, Patricia Ostrowski

Síntesis

Trabajos y experiencias

- Argentina (Universidad de Buenos Aires)
- Ecuador (Universidad Regional Autónoma de los Andes)
- México (Universidad de Sonora)

Detalle (según orden de exposición):

Título	Autores	Universidad / País
El aula más grande del mundo, es la pequeña computadora que llevamos con nosotros	Sebastián Carlos Quintana	Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Docentes 2.0 - Inclusión de TIC's en el aula	Noelia Ruiz	Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Ventajas de la utilización de recursos audiovisuales en la enseñanza del derecho	Daniela Dora Rocha	Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Las nuevas tecnologías; una nueva forma de comunicación y de estudio para el docente y el alumno	Carlos Julio Muñoz Aguirre	Universidad Regional Autónoma de los Andes (Ecuador)
Las TIC's siguen Derecho	María Victoria Di Pierro, Leila Lorena Garcia Castelo	Universidad de Buenos Aires (Argentina)

Educación y tecnología en la enseñanza del derecho: ¿generación de un nuevo perfil de abogada/o?	Verónica Lescano Galardi	Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Instituciones educativas y brecha digital	Héctor Guillermo Campbell Araujo	Universidad de Sonora (México)

Además, compartieron sus experiencias representantes de la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina) y de la Universidad de la República (Uruguay).

Principales ideas

Los distintos trabajos presentan experiencias de inclusión de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) en la enseñanza del Derecho.

Los diferentes expositores –entre ellos: Sebastián Quintana, Noelia Ruiz, Daniela Rocha, Carlos Muñoz Aguirre– plantean alternativas para:

- Acceso a información: libros en formato digital, portales, smartphones.
- Soporte de las clases presenciales: recursos audiovisuales.
- Intercambio: e-mail, dropbox, videoconferencia.
- Construcción colaborativa del conocimiento: redes sociales, Google Docs, blogs, aula virtual.
- Integración de personas con dificultades sensoriales: distintos softwares.

Existe consenso sobre la riqueza y potencialidad de las TICs en cuanto al impacto que podrían generar en las prácticas pedagógicas. Ahora bien, existe coincidencia en que es necesario reflexionar sobre cuestiones más profundas, tales como:

- Nuevas formas de lenguaje y comunicación
- Relación docente-alumno en términos de inmigrantes y nativos digitales
- Modelos de enseñanza

a) Nuevas formas de lenguaje y comunicación

Las TICs están cada vez más presentes en nuestra vida modificando nuestro lenguaje y modos de comunicación.

En palabras de los expositores:

*"Estamos ante un **nuevo mundo comunicativo**; aquel de la simultaneidad, la multilocación, la des-localización y ante todo un nuevo modo de observar y construir la realidad que nos rodea".* (Verónica Lescano Galardi).

Citando a Gee: *"Los **textos multimediales** articulan imágenes, palabras, sonidos, música, movimiento, sensaciones físicas, etc. y la combinación de estos modos comunican cosas que ninguno de ellos podría significar por separado".* (María Victoria Di Pierro, Leila Lorena Garcia Castelo).

b) Relación docente – alumno en términos de inmigrantes y nativos digitales

En este contexto comunicativo, estamos ante un nuevo tipo de sujeto, sobre todo, en las nuevas generaciones: el **nativo digital**.

¿Cuáles son sus características?

Según Alejandro Piscitelli, *"...el nativo digital ama la velocidad cuando de información se trata. Le encanta hacer varias cosas al mismo tiempo. Prefiere el universo gráfico al textual. Elige el acceso aleatorio e hipertextual a la información".* (Noelia Ruiz)

*"El alumno que se sienta en el aula es un **nativo digital**, un individuo que ha sido desarrollado a nivel cognitivo en un espacio y tiempo diferentes al cronológico.* (Verónica Lescano Galardi)

Por otro lado, se encuentran los docentes, en su mayoría, **inmigrantes digitales**.

c) Modelos de enseñanza

La inclusión de las TICs en la enseñanza no solo debe verse desde el punto de vista instrumental sino debe ir acompañada de una reflexión sobre nuestras prácticas docentes.

En palabras de los expositores:

*"Estamos ante un cambio de paradigma educativo a partir del desarrollo del **aprendizaje ubicuo**, que se potencia con la utilización de la tecnología y se caracteriza según Burbules como una forma de aprender en todo tiempo y lugar, donde lo físico y lo virtual confluyen gracias a los medios digitales, difuminando barreras espaciales y temporales.*

*Es necesario reflexionar sobre la potencialidad de las TICs para favorecer la **formación del pensamiento complejo, crítico y creativo** desafiando nuestro rol como mediadores entre el estudiante y el conocimiento".* (María Victoria Di Pierro, Leila Lorena Garcia Castelo)

*"La universidad no solamente no debe quedar al margen, sino que es aconsejable que incluya e incorpore [a las TICs]. No obstante, **no creemos que deban sustituir ni reemplazar el analizar y el ejercicio reflexivo**. Y si no está ejercitado, [la universidad debería] promoverlo y fomentarlos para que se despliegue. En la complementariedad de recursos, herramientas y socializaciones se estará contribuyendo a que el alumno esté en un modo más próximo de observar y conocer su propia realidad y al fortalecimiento de nuestra profesión [abogacía]".* (Verónica Lescano Galardi)

Se plantea, citando a Gardner: *"Una apuesta a la construcción de nuevos conocimientos o al desarrollo de las mentes del futuro, entre las que destaca a la **mente sintetizadora** como aquella que es capaz de seleccionar, filtrar y organizar la información dispersa de manera que la unión adquiera sentido".* (María Victoria Di Pierro, Leila Lorena Garcia Castelo)

Desafíos e interrogantes

Frente a este contexto:

- Teniendo en cuenta, tal como afirma Héctor Campbell Araujo que la resistencia a la inclusión de las TICs no tiene que ver muchas veces con barreras tecnológicas y de

infraestructura: ¿cómo contribuir a un cambio cultural que genere la aceptación y la inclusión de las TICs tanto por parte de los docentes como de los alumnos?

- ¿Cómo acortar la brecha entre nativos e inmigrantes digitales?
- Partiendo de la concepción de las TICs como medios y no como fines, es necesario preguntarnos: ¿qué objetivos subyacen a nuestras prácticas docentes? ¿Qué esperamos de los alumnos?
- ¿Cómo incorporar las TICs de manera crítica y reflexiva en la enseñanza del Derecho?
- ¿Cómo afrontar los riesgos que conlleva la implementación de las TICs?

Se concluye en que el desafío es dar un salto cualitativo que nos permita pasar de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) a las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TACs).

Se puede acceder a las ponencias de las jornadas ingresando al siguiente link:

<http://www.derecho.uba.ar/academica/carrdocente/segundas-jornadas-innovacion.php>

Reflexiones en el salón de clases. Un enfoque hacia nuestra realidad indígena y de migrantes en el contexto de la globalización económica

Por José Rodrigo Abril López

Licenciado en Derecho (Universidad de Sonora). Maestro en Ciencias Sociales con Especialidad en Métodos de Investigación Histórica (Colegio de Sonora). Profesor de asignatura. Universidad de Sonora. Hermosillo. Sonora. México. Actualmente desarrolla su actividad profesional como consultor jurídico en las materias de Derecho Civil y Derecho Familiar, así como responsable del Departamento de Calidad en la Inscripción, Acreditación y Certificación de Educandos Mayores del Instituto Sonorense de Educación para los Adultos (ISEA).

Resumen

En la actualidad vivimos una serie de transformaciones y cambios en todos los ámbitos del desarrollo humano, como consecuencia del proceso de mundialización de las relaciones comerciales y financieras que se ha denominado globalización, por las estructuras sistémicas del Estado y el mercado y por los organismos supranacionales que establecen las condiciones de crecimiento, desarrollo y futuro de las sociedades.

En este contexto, la enseñanza del Derecho en un nivel universitario debe estar orientada no solamente por los estándares más altos de calidad educativa que le permita al alumno adquirir las competencias y destrezas que exigen nuestro tiempo, sino que ha de incorporar a su educación legal habilidades como la negociación, comunicación oral y escrita y la capacidad para solucionar problemas, todo esto con un enfoque interdisciplinario e internacional.

En nuestra sociedad sonoreense, pero también en México y América Latina, la realidad tiene componentes que vienen a enriquecer la praxis de la enseñanza del Derecho como la realidad migratoria e indígena. El alumno, consciente de esto, puede promover el desarrollo humano y comunitario de esta realidad impulsando el desarrollo local y el empleo digno.

Palabras clave

desarrollo, globalización, educación, cambio social

Abstract

Currently we are living transformations and changes in all ways of human development consequence of processes of worldwide commercial and financial relationships called globalization, for systemic structure of the state, market and international agencies that set conditions for development, growth and the future of societies.

In this context law instruction in a professional level, must be oriented not just for the higher standards of quality education that allow students to have competences and skills that demands our times but must incorporate other skills like negotiation, oral and written communication and problem solving capability all this with interdisciplinary and international approach.

In our society in Sonora, Mexico and Latin America the reality has elements that come to enrich law education practices as migrant and indigenous situation. The student aware of this can promote human and community growth pushing for decent employment and local society development.

Keys Word

Development, Globalization, Education, Social Change.

Reflexiones en el salón de clases. Un enfoque hacia nuestra realidad indígena y de migrantes en el contexto de la globalización económica

Por José Rodrigo Abril López

En la actualidad vivimos una serie de transformaciones y cambios en todos los ámbitos del desarrollo humano como consecuencia del proceso de mundialización de las relaciones comerciales y financieras denominado *globalización*, debido a las estructuras sistémicas del Estado y el mercado y también a los organismos supranacionales que establecen las condiciones de crecimiento, desarrollo y futuro de las sociedades.

La realidad económica de Sonora ha cambiado vertiginosamente en los últimos 30 años, ya que pasó de ser una economía agrícola-ganadera, a tener una actividad industrializada y orientada hacia prácticas que obedecen a casi toda la realidad de los estados fronterizos mexicanos, como la industria maquiladora y la fuerte inversión en la industria automotriz. Pero, además, hubo un fuerte impulso a nuevas industrias, como la aeroespacial y de computación, que han reconfigurado la actividad comercial y económica del estado.

La enseñanza del Derecho en un nivel universitario debe estar orientada no solamente por los estándares más altos de calidad educativa, sino que también debe plantearse seriamente y analizar quiénes integran la sociedad en la que vivimos y cuál es y quiénes operan la productividad del mercado laboral en la localidad.

No obstante, se observa una dinámica de mercado muy variable que incluye los sectores pesquero y minero, los servicios y el turismo y el fortalecimiento de las actividades agrícolas y ganaderas.

En este contexto, y parafraseando a Carbonell, la educación, para las democracias modernas, es necesaria para conseguir un trabajo de calidad que permita a los individuos generar los recursos necesarios para poder disfrutar de los demás bienes indispensables. Así, la enseñanza del Derecho en un nivel universitario debe estar orientada no solamente por los

estándares más altos de calidad educativa que le permita al alumno adquirir las competencias y destrezas que exigen nuestro tiempo, con un enfoque interdisciplinario e internacional, sino que también debe plantearse seriamente y analizar quiénes integran la sociedad en la que vivimos y cuál es y quiénes operan la productividad del mercado laboral en la localidad. No me refiero con esto exclusivamente a los profesionales egresados, aptos y calificados para ocupar los espacios laborales arriba descritos, sino por ejemplo, a la mano de obra que se ocupa de la cosecha en los campos agrícolas del Valle del Yaqui y Mayo, o los campos del Poblado Miguel Alemán o Pesqueira. La inmensa mayoría de estos trabajadores provienen de estados como Guerrero, Oaxaca, Puebla, Chiapas, Michoacán y su principal objetivo es cruzar hacia los Estados Unidos. Estos connacionales son en su mayoría indígenas y migrantes.

La cátedra, ese espacio educativo de invaluable riqueza para generar conocimiento sobre nuestra realidad jurídica y social, no debe ser desaprovechada. Pero sin embargo, advierto pocos estudios o proyectos de investigación encaminados a orientar el análisis y la revisión del estado de la realidad indígena y de los migrantes, como por ejemplo la publicación de leyes, la educación bilingüe, la publicación de materiales de divulgación, la existencia de estaciones radiodifusoras que transmitan parcial o totalmente en lengua indígena y la presencia de algunos sitios de Internet, por citar algunos ejemplos, por lo que considero que los esfuerzos de organismos gubernamentales y de organizaciones no gubernamentales son aislados y falta una mayor sistematización y estructura para el abordaje de estos temas de sensibilidad social.

Nuestra deuda con estos grupos de migrantes y de indígenas no es solo histórica. La escuela debe ser más activa, vinculando a los alumnos de Derecho con la realidad de su entorno y promoviendo en ellos el compromiso para ser agentes de cambio social.

Pienso que nuestra deuda con estos grupos de migrantes y de indígenas no es solo histórica, sino que no hemos sido capaces de ofrecer mayores oportunidades de desarrollo. Ahí, justamente, es donde la escuela debe ser más activa para sensibilizar y poner en condiciones a los alumnos para entender esta realidad y transformarla dentro de lo posible. ¿De qué manera? Vinculando a los alumnos de la escuela de Derecho con la realidad de su entorno y promoviendo en ellos el compromiso para ser agentes de cambio social.

En este sentido, algunas prácticas de aula para sensibilizar y concientizar a nuestros alumnos se relacionan con:

a) El conocimiento teórico de la realidad migrante y de la presencia indígena en Sonora, ya que no solo existen los tres grupos étnicos históricos –Seris, Yaquis y Mayos–, sino que estos coexisten con otros como los Purépechas, Triquis o Coras por citar algunos.

b) El intercambio de experiencias sobre el abordaje teórico y metodológico que hacen académicos de la Universidad de Arizona (Estados Unidos) para tratar la realidad migrante, como las asesorías sobre el debido proceso y dar a conocer a través de traductores e intérpretes a qué tienen derecho los migrantes detenidos por las autoridades del vecino país.

Los desafíos son muchos, entre ellos, el desarrollo de un programa de alfabetización jurídica que verse sobre el conocimiento de los derechos del indígena y del migrante, comenzando por los estudiantes. De esta

Los desafíos son muchos, entre ellos, el desarrollo de un programa de alfabetización jurídica que verse sobre el conocimiento de los derechos del indígena y del migrante, comenzando por los estudiantes (...) ya que ninguno de estos grupos debe ser excluido sino integrado al desarrollo humano y comunitario y su consecuente progreso material.

manera, ellos, a su vez, pueden crear una sinergia con la comunidad a través de la práctica de su servicio social en la que den a conocer los usos y costumbres de los indígenas y los derechos de los migrantes, ya que ninguno de estos grupos debe ser excluido sino integrado al desarrollo humano y comunitario y su consecuente progreso material.

En Sonora, pero también en México y América Latina, la realidad tiene componentes que vienen a enriquecer la praxis de la enseñanza del Derecho como la realidad migratoria e indígena. El alumno, consciente de esto, puede promover el desarrollo humano y comunitario de esta realidad impulsando el desarrollo local y el empleo digno de unos y otros.

Bibliografía

Carbonell, Miguel, *Constitucionalismo y democracia. Ensayos críticos*, México, Porrúa, 2004.

——— *Derechos sociales y derechos de las minorías*, México, Porrúa, 2004.

——— *La constitución en serio. Multiculturalismo, igualdad y derechos sociales*, México, Porrúa, 2005.

González Galván, Jorge Alberto, *La construcción del derecho*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2007.

Los modelos pedagógicos, una mirada desde la didáctica de la sociología y del derecho

María Victoria Acosta Gorosito

Socióloga y Profesora de Sociología en Educación Media. Docente e Investigadora de la Universidad de la República Oriental del Uruguay. En la actualidad, Profesora interina en el Liceo N° 35. Ayudante Grado 1 efectiva, en el Instituto de Sociología Jurídica de la Facultad de Derecho (ISJ-UdelaR). Aspirante a Profesora Adscripta en la misma casa de estudios. Profesora Adscripta en el Liceo N° 34.

Resumen

El hecho de tener estudiantes con necesidades bien diferentes y no todas satisfechas por el sistema educativo, me lleva a realizar una serie de reflexiones. Entre ellas, replantear qué modelos pedagógicos desarrollamos, cuáles necesidades estamos satisfaciendo, cuáles no y por qué.

En la Facultad de Derecho tenemos, y es mi caso como docente, estudiantes en sillas de ruedas para los cuales la rampa en vías de construcción llega casi un año tarde. Además, hay estudiantes no videntes que necesitan escanear los textos de estudio para poder transformarlos, mediante un software especial, en textos leído por la computadora. Nuestra facultad no dispone de ese programa.

También tenemos estudiantes de otras capitales del país que necesitan espacios de inclusión y atención personalizada. Los estudiantes con déficit atencional requieren técnicas de estudio, los "nativos digitales" necesitan docentes preparados en recursos informáticos, etc.; por lo tanto, por todo esto, la enseñanza debería partir desde estas realidades.

El objetivo general de este trabajo se vuelca hacia la reflexión sobre mi práctica docente, describiéndola y analizando los modelos que subyacen siempre teniendo en cuenta que el ejercicio de reflexionar sobre lo que hacemos lleva a plantearnos cuál es la visión del mundo que tenemos.

Palabras clave

Modelos pedagógicos, reflexiones sobre las prácticas, estilos de enseñanza

Abstract

The fact of having students with very different needs and not all of them satisfied by the educative system, takes me to do a series of reflections. Amongst them, rethink what pedagogical models we develop, which of the needs we are satisfying, which we are not and why.

In Law School we have, and this is my case as a teacher, students in wheelchairs for who ramps arrive a year later. Besides, there are blind students who need to scan the study texts in order to transform them, with special software, to texts read by their computers. Our University doesn't have that program.

We also have students from other capitals of the country who need inclusion spaces and personalized attention. Students with ADHD require study techniques, the 'digital natives' need teachers prepared on computer resources, etc.; therefore, for all of this, teaching should start from this realities.

The main object of this work is turned into the reflection on my teaching practice, describing it and analyzing the underlie models having in account that the exercise of reflecting about what we do takes to ask ourselves which is the vision of the world that we have.

Keys word

pedagogic models, teaching styles

Los modelos pedagógicos, una mirada desde la didáctica de la sociología y del derecho

María Victoria Acosta Gorosito

Algunos datos y planteos pertinentes

El último censo nacional (realizado en diciembre de 2011) determinó que la cantidad de estudiantes en universidades es de aproximadamente 98.000 y que el 83% de ese número lo concentra la educación pública. Sin embargo, "la Tasa de Egreso en el sector privado¹ es superior a la del sector público (Universidad de la República), siendo del 54,0% y 28,8%, respectivamente"². Tomando en cuenta estas cifras y enfocándonos especialmente en el ámbito público, los docentes muchas veces usamos la expresión "los jóvenes no demuestran interés y no estudian", pero nos hemos preguntado: ¿en qué contexto social viven y por qué no estudian?

Surge un nuevo modelo hegemónico de individuos, insertos en tecnologías de la información y en procesos de mercantilización del conocimiento; (...) los jóvenes ganan cierta independencia personal, que les resulta clave para formarse una imagen de sí mismos, muchas veces distinta de la que reciben a través de sus padres y profesores. Entendemos que es en este contexto que se debe pensar la educación hoy.

El contexto social hoy

El sociólogo polaco Zygmunt Bauman ha planteado que vivimos una nueva etapa de la modernidad: la modernidad contemporánea, caracterizada por una desintegración de la trama social y un desmoronamiento de las agencias de acción colectiva. En ella, afirma el autor, se encuentra actuando un nuevo poder, que emplea como principales instrumentos, el descompromiso y el arte de la huida. En la modernidad contemporánea o "líquida" se impone la red: "en una red conectarse y desconectarse son elecciones igualmente legítimas, gozan del mismo estatus y de igual importancia" (Bauman, [2003], 2010). Surge un nuevo modelo

¹ Entendida como el cociente entre el egreso en un año y el ingreso cuatro años antes.

² Datos obtenidos del *Anuario estadístico de educación, Uruguay, 2010*.

hegemónico de individuos, insertos en tecnologías de la información y en procesos de mercantilización del conocimiento; como consecuencia, nacen nuevas e impuestas formas de actuar y de relacionarnos con los demás. En sus grupos de pares, los jóvenes ganan cierta independencia personal, que les resulta clave para formarse una imagen de sí mismos, muchas veces distinta de la que reciben a través de sus padres y profesores. Entendemos que es en este contexto que se debe pensar la educación hoy. La invitación aquí es a reflexionar sobre estas cuestiones y repensar nuestras prácticas en el escenario de estos nuevos tiempos que corren. Tiempos en los que, siguiendo a Bauman, predomina un matriz en forma de red, caracterizada por relaciones virtuales. Es inminente, incorporar en nuestra concepción del estudiante actual, su condición de miembro de esta sociedad moderna líquida y sus necesidades reales. Como consecuencia de las nuevas lógicas de relacionarse, nos encontramos con jóvenes a los que les llegan mensajes como: "No se aferre a nada, no acepte límites, haga la suya, busque el placer pasajero, consuma cosas materiales, haga *zapping* con las cosas y con las personas, siga la corriente y no discuta el orden establecido"; entre otros. El profesor J. A. Seda reforzando esta idea sostiene, además, que el ingreso a las profesiones implica también el disciplinamiento del cuerpo en torno a estereotipos lo que produce la clasificación de los estudiantes en "normales" y "discapacitados". El profesor Seda pone el énfasis en una situación que atraviesa las fronteras geográficas: la tendencia de las instituciones de enseñanza a reproducir "estereotipos" de estudiantes, generando con ello una discriminación hacia "lo diferente". Podemos decir que las reflexiones sobre nuestros estudiantes nos llevan a pensar sobre nosotros como seres humanos reflexivos y críticos. Lo anterior describe las coyunturas a partir de las que vienen nuestros estudiantes al aula. Veremos a continuación distintas respuestas a las preguntas: ¿cómo son nuestros estudiantes? y ¿cómo enseñamos? Revisando la literatura, es posible percibir el pasaje a través del tiempo de varios modelos de educación que dan diferentes respuestas a esas preguntas.

Es inminente, incorporar en nuestra concepción del estudiante actual, su condición de miembro de esta sociedad moderna líquida y sus necesidades reales. Como consecuencia de las nuevas lógicas de relacionarse, nos encontramos con jóvenes a los que les llegan mensajes como: "no se aferre a nada, no acepte límites, haga la suya, busque el placer pasajero, consuma cosas materiales, haga *zapping* con las cosas y con las personas, siga la corriente y no discuta el orden establecido".

El modelo constructivista

Lev Vigotsky (1896-1934) es considerado el precursor del constructivismo social. A partir de él, se han desarrollado diversas concepciones sociales sobre el aprendizaje. Otros autores constructivistas han sido Piaget, Ausubel y Habermas, entre otros. Dentro de los más contemporáneos encontramos, por ejemplo, a Fleitas Ortiz de Rozas y Agustín Gordillo. Fleitas Ortiz de Rosas³ plantea que la educación es una "obra en común" entre los docentes y los estudiantes. Sostiene que cuando entra el docente al salón de clase, se abre una expectativa donde se cruzan pretensiones, ilusiones y desencantos, buenas y malas experiencias. Para este autor, es aconsejable una evaluación permanente del trabajo de los alumnos, que les permita a estos percibir sus dificultades y medir su rendimiento y dé a los docentes una pauta del funcionamiento del curso. Con ello, el estudiante se integra como sujeto activo en su proceso de aprendizaje. Por su parte, el profesor Agustín Gordillo plantea, entre otras cosas, la incorporación en los planes de clase de objetivos actitudinales y procedimentales; sostiene que los objetivos que deben formularse no habrán de estar referidos a los contenidos teóricos que los alumnos conocerán o sabrán sino más bien a qué es lo que se propone que sabrán hacer y podrán hacer con el conocimiento. Por lo tanto, la práctica se basará en la autorreflexión de los modos de hacer y de transmitir el saber del docente.

¿A qué estudiantes les estamos enseñando: a los que nosotros queremos que sean, a los que nosotros fuimos o a los que realmente son?

Frente a la pregunta ¿a qué estudiantes les estamos enseñando: a los que nosotros queremos que sean, a los que nosotros fuimos o a los que realmente son? Este modelo responde con la tercera opción. Plantea que existen distintos estilos de aprendizaje y ellos no son "mejores" o "peores", sino "más" o "menos" eficaces para aprender distintos contenidos. Concibe que el objeto de estudio de la didáctica es la investigación de las prácticas de enseñanza. Por lo tanto, frente a la pregunta cómo aprenden nuestros estudiantes, responde que el conocimiento es una construcción social significativa y liberadora y concibe al estudiante como protagonista de esta construcción.

³ Abogado, escribano y profesor de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

El modelo conductista

Se basa en teorías de la educación de carácter filosófico y científico, toma modelos de la psicología conductista, de la medicina y del método hipotético deductivo. Algunos de sus representantes han sido John Watson, Skinner, Emile Durkheim, J.S. Mill y Nagel.

Siguiendo los lineamientos del conductismo, E. Durkheim ha planteado: "(...) la educación es la acción ejercida sobre los niños por los padres y por los educadores" (2003: 87). Este autor define la educación como "un conjunto de prácticas, de maneras de proceder, de costumbres que constituyen hechos perfectamente definidos y cuya realidad, es similar a la de los demás hechos sociales" (*Ibíd.*: 90, 91). Las expresiones de Durkheim integran uno de los pilares en el que se sustenta esta práctica pedagógica, al plantear la existencia de una conciencia colectiva que genera una trama social horizontal. Para los representantes de este modelo el énfasis se coloca en los métodos y las técnicas más eficaces que aseguren la transmisión del conocimiento. El recurso didáctico por excelencia es el método expositivo. Frente a la pregunta ¿cómo son y cómo aprenden los estudiantes?, plantea que los actores desempeñan un rol pasivo. Los profesores que aceptan esta perspectiva asumen que el comportamiento de los estudiantes es una respuesta a su ambiente pasado y presente, y que todo comportamiento es aprendido. Por lo tanto, cualquier problema con el comportamiento de un estudiante es visto como el historial de refuerzos que dicho comportamiento ha recibido.

Consideraciones personales y reflexiones concluyentes

Por lo reflexionado anteriormente, el modelo pedagógico del docente debe ser el constructivista, incorporando la diversidad en la forma de enseñar. El conocimiento debe concebirse como una construcción social significativa y liberadora y considerar al estudiante como protagonista de esta construcción, sustituyendo cuando fuera el caso, el concepto de "discapacitados" por la de "personas con discapacidad" "en tanto alude a su condición de sujetos de derechos" (Míguez, 2009: 12).

En los liceos públicos de la ciudad de Montevideo, las carencias tienen similitudes: son, en general, inexistentes los accesos a través de rampas, los profesores no somos preparados por el Estado en lenguaje de señas, no tenemos libros en Braille, el traslado dentro de los liceos no está preparado para personas con discapacidades físicas como la paraplejía y la manquedad, mentales como el retardo y la esquizofrenia o sensoriales como la ceguera y la sordera. No hay una verdadera integración de la heterogeneidad de

estudiantes. Los liceos privados también funcionan con una hegemónica concepción de homogeneidad.

En las universidades existe una mayor disparidad, ya que algunas de ellas tienen acceso en forma de rampa desde hace años mientras que otras aún ni se lo han planteado. La rampa en la Facultad de Derecho de la UdelAR llega casi un año tarde para los estudiantes que desde el comienzo del semestre de 2012 han tenido que ingeniárselas para subir y bajar del ascensor (de tamaño muy reducido) del que dispone el edificio. Para esto tan sencillo, se necesitan dos personas: una que vaya a avisar que le abran la puerta de salida a la calle a la persona con movilidad reducida y otra que abra efectivamente esa puerta.

Los estudiantes no videntes también se enfrentan con dificultades ya que necesitan escanear los textos de estudio para poder transformarlos (con un software especial) en textos orales, pero la facultad no dispone de dicho programa aún.

Los estudiantes de otras capitales del país necesitan espacios de inclusión y atención más personalizada. En mi caso, he implementado con ellos un sistema particular: darles un e-mail y tener así otra vía de intercambio para corregir trabajos, otorgar resultados o responder dudas. Asimismo, a partir de 2011 el Instituto de Sociología Jurídica del que formo parte ha pasado a integrar la plataforma EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje) que permite a través de un espacio virtual que los estudiantes accedan a materiales, evacuen dudas, etc. Tenemos también estudiantes con déficit atencional que necesitan más tiempo en los ejercicios y en la comprensión y mayor variedad de técnicas de estudio. Por otro lado, jóvenes "nativos digitales" que requieren docentes preparados en recursos informáticos; entre otros.

Por todo esto, ahora las preguntas: ¿cómo son y cómo aprenden nuestros estudiantes? deberían partir desde estas realidades. Resultan destacables e imprescindibles las actitudes de los profesores que ayudan a movilizarse a estudiantes en silla de ruedas, el dictado de las pruebas escritas a estudiantes con ceguera, la tolerancia en el tiempo de realización de las pruebas, etc. Sin embargo, considero que solo a través de la creación de más políticas educativas de inclusión (como por ejemplo, la construcción de la rampa que

Solo a través de la creación de más políticas educativas de inclusión (como por ejemplo, la construcción de la rampa que mencionábamos al comienzo) podremos estar realmente integrándonos como sociedad. Atender las situaciones de discriminación implica contar con nuevas herramientas para enfrentar la discriminación y las múltiples formas en que se manifiesta esta, dentro y fuera de los salones de clase.

mencionábamos al comienzo) podremos estar realmente integrándonos como sociedad. Atender las situaciones de discriminación implica contar con nuevas herramientas para enfrentar la discriminación y las múltiples formas en que se manifiesta esta, dentro y fuera de los salones de clase. Desde el paradigma constructivista, entiendo que la realidad objetiva de la sociedad se construye desde la subjetividad de los actores que la conforman y siguiendo esta concepción se puede aseverar que es necesario hacer muchas cosas aún para poder afirmar que la educación pública de Uruguay está preparada para la inclusión social.

Lo que predomina en la sociedad es la heterogeneidad. Por eso, les propongo que paren de leer este trabajo por un momento, salgan a la calle y miren al otro: ¿cómo es? Allí está el problema en la formulación de la pregunta que nos lleva a una respuesta comparativa: "igual a", "diferente de", "similar a", etc. Adhiero completamente a la afirmación de María Noel Míguez respecto de que "la imperfección no está en el discapacitado, está en el ser humano" (2009).

Bibliografía

Anijovich, R. y S. Mora, *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, Buenos Aires, Aique, 2009.

Bauman, Z., *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, [2000] 2010.

—————, *Amor líquido, acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, [2003] 2010.

Durkheim, E., *Educación y sociología*, Madrid, Península, 2003.

Eroles C. y H. Fiamberti (comp.), *Los derechos de las personas con discapacidad, análisis de las convenciones internacionales y de la legislación vigente que los garantizan*. Buenos Aires, Eudeba, 2008.

Fleitas Ortiz De Rozas, A., *Derecho de familia. Método de enseñanza casos y otras variantes*, Buenos Aires, Astrea, 2002.

Garrido, R., *El aprendizaje basado en problemas*, Montevideo, Quehacer educativo, 2005.

Gómez, M. Á., "La educación en la teoría crítica: M. Horheimer y T. Adorno", *Revista de ciencias humanas*, N° 24, Bogotá, 2000.

Gordillo, A., *El método en derecho*, Buenos Aires, Civitas, 1995.

Kammis, S., "La investigación-acción y la política de reflexión", en A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F. Angulo Rasco (ed.) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, 95-118. Madrid, Akal, 1999.

López-Aguado, M., "Estilos de aprendizaje. Diferencias por género, curso y titulación", *Revista Estilos de Aprendizaje*, Vol. 7, Madrid, 2011.

Míguez, M. N., *Construcción social de la discapacidad*, Montevideo, Trilce, 2009.

Soler, E., *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*, Madrid, Equinoccio, 2006.

La enseñanza del Derecho

Por Gabriela A. Fairstein

Profesora de Psicología Educacional, Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (UBA) Investigadora UBACyT, Instituto Dr. A Gioja, Facultad de Derecho (UBA). Profesora en la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje y en el Posgrado y la Carrera de Especialización en Constructivismo y Educación, FLACSO – Argentina. Vicepresidente en la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP – Argentina) Lic. en Ciencias de la Educación (UBA), Magíster en Pedagogía Aplicada (Universidad Autónoma de Barcelona), Prof. de Educación Preescolar, Tesista de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Resumen

El artículo analiza diferencias entre la enseñanza del Derecho en el contexto de la formación de abogados y en la escuela básica. Se considera que el paso por la Carrera suele transmitir ideas implícitas acerca de cómo se aprende y enseña la disciplina, que merecen ser revisadas al encarar su enseñanza en otro ámbito educativo. En particular, se analiza cómo afecta la variación de objetivos, el marco curricular, el carácter de los estudios y el perfil de alumno. Se considera la necesidad de diferenciar no solo las estrategias de enseñanza, sino principalmente la estructuración del contenido. Para ello, se elaboran algunas sugerencias relativas a incorporar contenidos de diversas disciplinas, conocer el marco de significaciones de los alumnos y enseñar explícitamente el significado técnico de los términos.

Palabras clave

Derecho, escuela básica, enseñanza, estructuración del contenido

Abstract

This article analyzes the differences between teaching Law in the context of Lawyers Education and at the Basic School. We consider that the passage through the School of Law usually transmits implied ideas about how to learn and how to teach this subject, which have to be revised in order to teach this topic in other framework. Particularly, we analyze how this teaching is affected by the objectives variation, the curriculum framework, the nature of the studies and the student profile. We consider the need to differentiate not only teaching strategies but also, and mainly, the content structure. In that way, we give some suggestions relating to: incorporate contents from several subjects, know the students meaning framework and teach deliberately the technical meaning of terms.

Key Words

Law, Basic School, Teaching, Content Structure

La enseñanza del Derecho¹

Por Gabriela A. Fairstein

Introducción

Este trabajo apunta a ofrecer ideas para pensar la enseñanza del Derecho en la escuela básica. Partimos de analizar algunas diferencias que comporta respecto de su enseñanza en la Carrera de Abogacía, las cuales, si bien pueden resultar obvias, no siempre son consideradas en sus efectos prácticos. En una segunda parte se presentan criterios a considerar en la estructuración de contenidos de Derecho en la escuela secundaria.



Panel de Cierre de las II Jornadas de Enseñanza del Derecho. Gabriela Fairstein, Juan Seda, Diego Chami y Eduardo López Betancourt. Salón Azul, Facultad de Derecho UBA. Noviembre 2012

La importancia de este tema radica en que gran parte de los profesores que enseñan asignaturas de Ciencias Jurídicas en escuela básica toman como modelo, implícitamente, el modo en que los contenidos son impartidos en la Facultad. Tanto desde el rol de docentes como de estudiantes, el paso por la Carrera ha dejado en los sujetos su "marca", en términos de *en qué consiste y de qué modo se enseña y aprende el Derecho*. Sin embargo, consideramos que la enseñanza en la escuela básica debería implicar una ruptura con algunos criterios y hábitos comunes y adecuados para esta labor en la formación de abogados².

¹ Ponencia presentada en el panel de cierre de las II Jornadas de Enseñanza del Derecho, 7, 8 y 9 de noviembre de 2012, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.

² Las reflexiones que se presentan surgen del trabajo en Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, a través del contacto y la discusión permanente con el equipo docente y los abogados y estudiantes de abogacía que cursan el Profesorado.

Diferencias entre la enseñanza del Derecho en la Carrera de Abogacía y en la escuela básica

Partimos de considerar que la enseñanza de cualquier conocimiento varía según el curso formativo en que es impartido. En la comparación entre la enseñanza del Derecho en la Carrera de Abogacía y la escuela secundaria analizaremos diferencias relativas a los objetivos pedagógicos, el marco curricular, el carácter de los estudios y el perfil del alumno. No pretendemos agotar la comparación en tales aspectos, sino solo señalarlos con el propósito de extraer algunas consecuencias prácticas para analizar la enseñanza del Derecho en la escuela básica.

Los objetivos con los que se enseñan contenidos de Derecho

La primera diferencia, sin dudas evidente, está representada por los objetivos con los que se enseñan contenidos de Derecho en la Carrera y en la escuela básica. Esto se refiere al "para qué" y, *grosso modo*, podríamos señalar que en un caso ello responde a la formación profesional del abogado y en el otro a la formación ciudadana. Incluso, cabría distinguir a ambas, además, de la enseñanza de contenidos de Derecho en la formación de profesionales no abogados, en universidades o institutos terciarios.

Las consecuencias que la variación de objetivos tiene sobre la configuración del objeto de enseñanza no se limitan a aspectos formales. Por el contrario, la Didáctica explica que objetivos y contenidos son interdependientes, de modo que estos últimos se constituyen y definen en función de los objetivos.

De acuerdo con Basabe, Cols y Feneey (2004), todo contenido curricular es resultado de la articulación de un recorte cultural con ciertas intenciones educativas dentro de un programa educativo. A partir de un determinado conocimiento, la definición del contenido es producto de una construcción didáctica y constituye una "versión", adecuada a ciertos propósitos.

Por eso, "contenido" no es sinónimo de "tema". Un tema recorta una porción de conocimiento, como "sistema respiratorio", "Constitución Nacional" o "impresionismo". Las autoras preguntan qué esperamos que aprendan los alumnos acerca de este tema: ¿información acerca de este movimiento artístico?, ¿el dominio de las técnicas de pintura

impresionista?, ¿el aprecio por las obras? La respuesta variará según se trate de alumnos de escuela básica, de una academia de Bellas Artes, o de una carrera de historia del arte.

Las mismas consideraciones caben cuando nos referimos a contenidos de Derecho. Lo que esperaremos que aprenda un alumno de Secundaria en relación con la Constitución Nacional es diferente de lo que nos proponemos con un alumno de la Carrera de Abogacía. Si bien esta cuestión puede resultar obvia, sus implicaciones prácticas no son fáciles de resolver. Siguiendo con este ejemplo, definir este contenido no supone tomar como referencia, por ejemplo, la materia Derecho Constitucional y solamente reducir la cantidad de información. Por el contrario, el docente de escuela secundaria debería preguntarse qué pretende que aprendan los alumnos en relación con la Constitución Nacional: ¿el contenido de sus principales artículos?, ¿qué tipo de constitución es en comparación con otros tipos posibles?, ¿los fundamentos de por qué tenemos una constitución y para qué sirve? Según elijamos algunas de estas opciones tendremos un contenido diferente.

Este proceso, de construcción o configuración del contenido, se desarrolla tanto en el nivel de diseño del currículum como en la programación didáctica de cada docente. Los objetivos configuran el contenido a partir de preguntarse qué es valioso transmitir acerca de este tema en este ciclo formativo y si su transmisión es factible, en función del tiempo disponible, los conocimientos y capacidades previas de los alumnos, etc.

El marco curricular en que se inscriben los contenidos de Derecho a ser enseñados

Hemos señalado que el contenido curricular es resultado de la articulación de un recorte cultural con ciertas intenciones educativas dentro de un programa educativo. El marco curricular en que se inscribe el contenido afecta también su configuración y definición, a partir de considerar las relaciones que guarda con los otros conocimientos que conforman el programa educativo.

Según Alicia Camilloni (2001), estas relaciones se plasman en la organización y secuenciación curricular. La primera hace referencia a las relaciones horizontales entre las asignaturas que conforman un plan de estudios y puede adoptar la forma de asignaturas aisladas o diversos grados de integración como la concentración o fusión, el currículum por áreas o la globalización. La secuenciación se refiere a las relaciones verticales entre los contenidos, esto es, el criterio en virtud del cual se ordenan los contenidos en el tiempo, que puede ser lineal, concéntrico o espiralado.

Al igual que los propósitos, la organización y secuenciación curricular también configuran al contenido. Sus consecuencias prácticas, al definir qué aspectos del tema se enseñarán, tienen que ver con:

- cuántas materias relacionadas hay antes, en paralelo y después
- la posibilidad de recurrencia sobre los temas enseñados

En relación con estos aspectos, las diferencias entre una materia en la Carrera de Abogacía y en el Secundario son enormes. En la primaria, el docente tiene cierta idea de los temas que los alumnos vieron antes y después, y a qué aprendizajes previos puede apelar. También sabe que hay temas sobre los que los alumnos van a volver, de manera que si no los entienden ahora, puedan resignificar más adelante.

Cuando se enseñan contenidos de Derecho en la escuela secundaria, el docente debe "cambiar el *chip*". Por un lado, no siempre sabe qué temas vieron antes y en qué aprendizajes previos apoyarse. Por otra parte probablemente no haya contenidos recurrentes de Derecho. Entonces, si no entienden ahora, tal vez ya no tengan otra oportunidad de hacerlo. Esto cobra sentido a la luz de la siguiente diferencia.

La escuela secundaria es obligatoria

La diferencia en este carácter de los estudios es central y afecta, entre muchas otras cosas, a la importancia que adquiere la necesidad de promover la motivación de los alumnos. En la enseñanza básica obligatoria, estimular la motivación de los alumnos y evitar el fracaso ocupan un lugar central.

En la Universidad, contamos con el interés de los alumnos (ya sea por el tema o por recibirse); además, la desmotivación y la posibilidad de abandono de los estudios tienen un carácter y unas consecuencias diferentes. En cierto sentido, quien no esté interesado, puede optar por no estudiar esta Carrera. Por el contrario, la escuela secundaria y la formación para la ciudadanía no son optativas. Son obligatorias y es responsabilidad de la escuela y de los docentes hacer que se cumplan.

Estas consideraciones apuntan a que no podemos encarar la enseñanza del mismo modo que en la universidad. Por el contrario, debemos diseñar estrategias especiales y hacer enormes esfuerzos para garantizar que los alumnos entiendan y aprendan, tal vez mayores que los que hace el profesor universitario. Con ello, paso a la última diferencia que quiero señalar.

El perfil del alumno

Si bien el perfil de alumno se define desde múltiples factores, señalemos solamente la cuestión evolutiva. En la escuela secundaria el sujeto es un adolescente, lo que supone tanto características psicológicas particulares como una distancia generacional en el vínculo docente- alumno.

Desde el punto de vista cognitivo o intelectual, el adolescente presenta unas capacidades y una posibilidad de comprensión diferentes a las del alumno adulto. El nivel evolutivo impacta además sobre las concepciones previas del sujeto acerca de los temas de enseñanza, las que resultan a veces difíciles de imaginar para el docente adulto. Las elaboraciones personales de niños y adolescentes sobre el mundo social derivan de la apropiación singular que realizan de las representaciones sociales. Como destacan las investigaciones del equipo de Castorina (2005) es común la homologación de la autoridad del gobierno con la autoridad familiar (Lenzi *et al.*, 2005) así como la naturalización y concepción armónica de los fenómenos sociales (Kohen, 2005).

Estas diferencias implican consecuencias prácticas para la enseñanza, relativas a la posibilidad de anticipar los errores y dificultades de comprensión de los alumnos. El docente de la Carrera de Abogacía puede hacerse una idea de ellos porque su propia experiencia de aprendizaje de esos temas está más cercana y porque comparte con el alumno adulto el pensamiento de tipo formal. Por el contrario, cuando se enseñan temas de Derecho en la escuela secundaria, resulta más difícil ponerse cognitivamente en el lugar del alumno, ya sea para comprender sus preguntas o planificar la presentación de un tema.

Por último, señalemos que desde el punto de vista emocional, la adolescencia constituye una etapa de reestructuración de la identidad. Esta crisis evolutiva, entre sus diversas manifestaciones, coloca al sujeto en una situación de cuestionamiento al mundo adulto (Erikson, 1974; Urresti, 2000). Esta cuestión afectará al vínculo del alumno con el docente y con el conocimiento, tornándolo cualitativamente diferente que el que hallamos en la Universidad.

Estructuración de contenidos de Derecho para su enseñanza en la escuela secundaria

Hasta aquí hemos señalado algunas diferencias importantes a tener en cuenta al comparar la enseñanza del Derecho en la escuela secundaria y en la carrera de abogacía.

Las cuestiones señaladas afectan al *qué se enseña, cómo, por qué y a quién*. Cuestiones que en la universidad tienen una respuesta y en la escuela secundaria tienen otra.

Desde el punto de vista didáctico, estos aspectos se refieren al modo en que se concibe la estructuración del contenido para su aprendizaje y enseñanza. La importancia de analizarlos radica en que estas cuestiones pueden ser independientes de la estrategia didáctica que se utilice. Por ello, si no son objeto de reflexión específica, podría ocurrir que se estén usando nuevas estrategias para enseñar lo mismo. Del mismo modo, incluso estrategias tradicionales, como la exposición oral, podrían conducir a aprendizajes constructivos y significativos si en la planificación se ha realizado un análisis del contenido.

“En qué consiste aprender Derecho” y “en qué consiste enseñar Derecho” son concepciones implícitas que se incorporan durante el paso por la Carrera. Por ejemplo, si aprender Derecho consiste principalmente en memorizar, si al aprender Derecho uno sabe que en primera instancia no se entiende pero la comprensión llega después, si enseñar derecho es enseñar el derecho positivo, son algunos ejemplos de lo que podría constituir el contenido de estas concepciones.

Se acuerde o no con tales ejemplos, destacamos que, en la carrera universitaria, uno se socializa en un campo disciplinar y en determinados modos de relacionarse con este campo. Se asume como natural y normal una forma de concebir la estructuración del contenido para su aprendizaje y, por ende, de transmitirlo. Es, por ello, que se torna indispensable analizar su adecuación cuando se enseña la disciplina fuera de la carrera.

El análisis del contenido constituye una tarea de la programación didáctica, tan importante como el diseño de las estrategias de enseñanza. Esto ha sido señalado por Jerome Bruner (1969; 1988) quien destaca que este análisis es conceptual, para decidir qué aspectos quiero enseñar y qué perspectiva quiero transmitir y es didáctico, para realizar la “conversión” a un modo de presentación accesible, comprensible e interesante para los alumnos. Por su parte, también David Ausubel ha señalado que la enseñanza escolar no necesariamente debe seguir la estructura lógica de la disciplina, es decir, comenzar por los conceptos más abstractos y generales, sino elaborar una estructura psicológica, adecuada a la estructura cognoscitiva y a los conceptos inclusores de los alumnos (Novak, 1990).

En relación con los contenidos de Derecho, ello podría implicar, por ejemplo, que para enseñar la idea de ley, es decir, para explicar la necesidad de un ordenamiento jurídico, pueda resultar efectivo comenzar por las normas de tránsito, aunque en la jerarquía conceptual ocupan un lugar tangencial. Sin embargo, estas son más cercanas a la experiencia cotidiana de los alumnos lo que facilita que comprendan su función.

Para finalizar, cabe señalar algunas consideraciones para estructurar el contenido de las asignaturas de Derecho en la escuela secundaria:

- Incorporar contenidos de otras disciplinas.

Como analizan Camilloni y Levinas (2007), para comprender los contenidos en ciencias sociales el alumno debe manejar conceptos de diversas disciplinas, que por otra parte no suelen ser nociones sencillas. En relación con contenidos de Derecho, comprender conceptos como "institución" o "poder político" resulta necesario, por ejemplo, para el aprendizaje de temas relativos a la Constitución Nacional.

En la investigación que desarrollo he hallado que los docentes que enseñan temas de Derecho en escuelas secundarias manifiestan que habitualmente se ven en la necesidad de explicar conceptos de otras disciplinas; entre ellos, señalan temas de Ciencias Políticas, Historia, Teoría del Estado, e incluso algunos del nivel primario, como la división política del país³.

Una buena idea, entonces, sería analizar desde la planificación qué contenidos de otras ciencias sociales son necesarios para comprender el tema. De este modo, el docente no necesita "improvisar" la explicación de esos temas, además de evitar errores de comprensión de los alumnos. Por ejemplo, en nuestra investigación hemos encontrado que muchas veces se enseña el contenido de las normas dando por sentado que los alumnos comprenden los procesos sociales, económicos o políticos que éstas regulan.

- Conocer y anticipar el marco de significaciones de los alumnos

La psicología educacional explica que el aprendizaje siempre es producto de la interacción entre los conocimientos previos del sujeto y el objeto de enseñanza. Nos referimos básicamente a las concepciones personales que portan los alumnos sobre los temas de la clase y que actúan como marco asimilador pudiendo distorsionar el significado y sentido del contenido. De este modo, y como hemos desarrollado en otro trabajo en estas Jornadas, "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" (Fairstein *et al.*, 2012).

³ Los datos han sido tomados de la investigación aún no publicada "Las preguntas de los alumnos en clase desde la dimensión cognitiva. Casos en cursos de Derecho en Escuelas Secundarias". Tesis de Doctorado de Gabriela Fairstein, dirigida por Alicia Camilloni. Programa de Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

Por su parte, la investigación ha encontrado que los docentes suelen comprender las preguntas de los alumnos desde su propio marco de significaciones. Básicamente los profesores dan buenas repuestas solo a las preguntas que ellos, como adultos, son capaces de anticipar. Por ejemplo, los docentes pueden anticipar que los alumnos confundan el plano jurídico con el político o que personalicen las funciones del gobierno; sin embargo, no siempre logran comprender errores relacionados con el nivel de abstracción o el desconocimiento de cuestiones que les parecen obvias (por ejemplo, la división jurisdiccional del territorio). Asimismo, muchas veces en que el alumno pregunta por el contenido de una norma, los docentes entienden que están cuestionando su contenido. Como señalábamos antes, en muchos casos el alumno no comprende el objeto que la norma regula y lo que está requiriendo es la explicación del fenómeno social.

Frente a ello, una línea de acción consiste en conocer y anticipar el marco de significaciones de los alumnos y hacer un esfuerzo por comprender sus errores y sus preguntas desde la lógica de ellos. Investigaciones actuales en psicología educacional pueden ofrecer al docente un muy buen panorama del modo de pensar de los adolescentes y de sus concepciones acerca de diversos temas que son objeto de enseñanza. La importancia de anticipar el tipo de comprensión de los alumnos acerca de los temas de enseñanza evita que el docente interprete las dudas y preguntas de manera equivocada.

- Hacer un análisis del lenguaje jurídico y enseñarlo explícitamente.

En la enseñanza de las ciencias sociales un obstáculo especial lo constituye el uso de un lenguaje técnico compuesto por términos que tienen además un significado cotidiano. Como señala Alicia Camilloni (1994), en otras disciplinas "lo que se ignora no se puede decir". En cambio, en ciencias sociales, las palabras no suelen ser nuevas para los alumnos y ello facilita la confusión de significados o el reemplazo del significado técnico por el cotidiano, sin que el alumno logre advertir su ignorancia o confusión.

En la investigación hemos encontrado que en las clases se utilizan términos cuyo significado técnico no es dominado por los alumnos. Sin embargo, como los jóvenes conocen estas palabras, no preguntan por ellas sino que les adjudican el significado que imaginan. Ejemplo de ello han sido términos como "delegar", "regular", "derogar", "civil", "tipificado", entre otros. Como los alumnos no preguntan por las palabras o incluso manifiestan conocerlas, los profesores no explicitan su significado técnico. El diálogo en clase se sostiene pero enmascara las diferencias de significado.

En relación con esto, una buena idea sería que el docente efectuara un análisis del lenguaje técnico que requerirán los alumnos, destacando sobre todo aquellas palabras que

no son nuevas y puedan llevar a confusión. A partir de allí, planificar la enseñanza y explicación de su significado técnico, contraponiéndolo al cotidiano. La estrategia de aclarar solo los términos por los que los alumnos preguntan resultaría poco efectiva, de acuerdo con lo señalado.

A modo de cierre

Las tres ideas apuntadas —incorporar contenidos de otras disciplinas, anticipar errores de comprensión y enseñar el lenguaje técnico de manera explícita— son solo algunos criterios que podrían servir para pensar cómo estructurar el contenido de materias de derecho en la escuela secundaria.

Sin dudas, el tema amerita que se siga trabajando en el marco de la Didáctica del Derecho. El objeto de esta exposición ha sido solamente señalar que, al encarar la enseñanza de esta disciplina en la escuela básica, no se trata solo de adecuar las estrategias docentes y dar por sabido el contenido. Por el contrario, el análisis de la estructuración del contenido resulta primordial para evitar reproducir modelos tomados de la enseñanza universitaria.

La diferencia entre saber una disciplina y saber enseñarla radica justamente en poder construir una versión adecuada a cada contexto formativo, que resulte comprensible e interesante para los estudiantes. El análisis de los objetivos, el marco curricular, el perfil del alumno y el carácter de los estudios pueden ayudar a repensar las particularidades de la enseñanza del Derecho en la escuela básica apuntando a que realmente funcione para formar en una ciudadanía democrática.

Referencias bibliográficas

Basabe, L.; E. Cols y S. Feeney, *Los componentes del contenido escolar*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, OPFYL, 2004.

Bruner, J., *Hacia una teoría de la instrucción*. México, UTEHA, 1969.

Bruner, J., *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata, 1988.

Camillioni, A., "De «lo cercano» a «lo lejano» en el tiempo y en el espacio. ¿qué es «cercano»? ¿Qué es «inmediato»? ¿Qué es «lejano»?", Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, OPFYL, 1994.

Camilloni, A. y M. L. Levinas, *Pensar, descubrir y aprender*, Buenos Aires, Aique, 2007.

Camilloni, A., "Modalidades y proyectos de cambio curricular" en *Aportes para el Cambio Curricular en Argentina*, Universidad de Buenos Aires. Facultad de Medicina, OPS/OMS. Buenos Aires, 2001.

Castorina, J. A. (comp), *Construcción conceptual y representaciones sociales*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005.

Erikson, E., *Identidad, juventud y crisis*, Buenos Aires, Paidós, 1974.

Fairstein, G.; N. C. Scavino; M. Duhalde; M.P. Frontini; M.M. Potenze y V. Torre, "La construcción de conocimientos en Ciencias Jurídicas y su valor para la enseñanza", II Jornadas de Enseñanza del Derecho, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2012.

Kohen, Raquel, "La construcción de la realidad jurídica", en J. A. Castorina (comp), *Construcción conceptual y representaciones sociales*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005.

Lenzi, A. *et al.*, "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, 2005.

Novak, J., *Teoría y práctica de la educación*, Madrid, Alianza, 1990.

Urresti, M., "Cambio de escenarios sociales. Experiencia juvenil urbana y escuela", en E. Tenti Fanfani (comp.), *Una escuela para los adolescentes*, Buenos Aires, Losada/UNICEF, 2000.

Tanto desde el rol de docentes como de estudiantes, el paso por la Carrera ha dejado en los sujetos su "marca", en términos de en qué consiste y de qué modo se enseña y aprende el Derecho. Si no son objeto de reflexión específica, podría ocurrir estar usando nuevas estrategias para enseñar lo mismo.

❖ Comparación enseñanza del Derecho en Carrera de Abogacía y escuela básica:

- qué esperaremos que aprenda un alumno en relación con los temas;
- cuántas materias relacionadas hay antes, en paralelo y después;
- posibilidad de recurrencia sobre los temas enseñados;
- necesidad de estimular la motivación de los alumnos y evitar el fracaso;
- facilidad o no para ponerse cognitivamente en el lugar del alumno.

❖ Estructuración de contenidos de Derecho para la escuela básica:

- Analizar desde la planificación qué contenidos de otras ciencias sociales son necesarios para comprender el tema.
- Conocer el marco de significados del alumno para comprender sus errores y preguntas
- Hacer un análisis del lenguaje jurídico y enseñarlo explícitamente.