

Carrera y Formación Docente

Revista Digital

Año II – Nº 3 – Diciembre 2013



Facultad de Derecho
Universidad de Buenos Aires



EN LA PRESENTE EDICIÓN

- Educación, poder y emancipación: nuevas improntas contemporáneas
- ¿Cuánto, cómo y qué observamos los docentes universitarios de Derecho?
- Enseñanza del derecho en la Escuela de la Cárcel. Discurso del preso y formación normativa
- Pintemos de verde la educación
- Algunas ideas para fortalecer la implementación de las TIC´s en el proceso de aprendizaje

Carrera y Formación Docente

Revista Digital

Año II – N° 3 – Diciembre 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
Ricardo Schmidt

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

- Por Ricardo Schmidt Pág.
6

BUENAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL DERECHO EN EL NIVEL MEDIO Septiembre 2013 – Facultad de Derecho UBA

- Enseñanza del derecho en la Escuela de la Cárcel. Discurso del preso y formación normativa, *Raúl N. Álvarez*. Pág.
8
- Representaciones sobre el aprendizaje de nociones jurídicas en el tránsito por el profesorado, *M. Patricia Frontini* 15

PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

- ¿Cuánto, cómo y qué observamos los docentes universitarios de Derecho? Volver la mirada hacia nosotros mismos, *Anahí Flavia Pérez* Pág.
24
- Improvisación vs. planificación estratégica. Conclusiones arribadas en el marco de la formación docente, *Pedro Manuel Crespo* 31
- Bienvenidos a la carrera: Diseño de clases para el primer año en ciencias jurídicas, *Paola Zini Haramboure* 38
- La pedagogía crítica aplicada a la didáctica de la enseñanza de los derechos humanos. El caso de la Universidad de San Pablo Tucumán, *Carolina López Flores* 49

INTERSECCIONES ENTRE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Y OTRAS DISCIPLINAS

- Derecho y Lengua: interdisciplinariedad y formación ciudadana, *Roald César Devetac y Lilliana María Pazo* Pág.
57
- Pintemos de verde la educación, *Jorge Cuello* 66

IMPLEMENTACIÓN DE TIC`S EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

- Algunas ideas para fortalecer la implementación de las TIC`s en el proceso de aprendizaje, *Enrique Luis Suárez* Pág.
72
- La integración como orden del día, *Damián Rodrigo Pizarro* 83

DOSSIER

- | | Pág. |
|--|------|
| • Educación, poder y emancipación: nuevas improntas contemporáneas, por <i>Marina Gorali</i> | 90 |
| • Aprendizaje significativo: estrategias didácticas para una mejor formación profesional, <i>Magdalena Bas Vilizzio y Daniela Guerra Basedas</i> | 103 |

COMENTARIO DE LIBROS

- | | Pág. |
|--|------|
| • Reseña del libro <i>Igualdad en educación superior. Un desafío mundial</i> , de Ana María Ezcurra, <i>Esteban Mc Cormack</i> | 110 |

EDITORIAL

Por Ricardo Schmidt

Licenciado y Profesor en Letras con orientación en Lingüística (UBA) - Profesor en la Universidad Nacional de Luján (UNLU) y en el Instituto de Educación Física "Romero Brest". Como investigador ha realizado traducciones y ha publicado artículos sobre la problemática de la lectura y la escritura en el ámbito académico.

Este tercer número de la revista digital del Departamento de Carrera y Formación Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires está dedicado principalmente a la publicación de varios de los trabajos de las III Jornadas de Enseñanza del Derecho, desarrolladas durante el mes de septiembre de este año.

De la misma manera que nuestra revista, las jornadas crecen cada año en convocatoria y calidad, lo cual por un lado nos enorgullece enormemente como profesionales de la enseñanza y, por otro lado, nos genera la responsabilidad de ser justos a la hora de seleccionar artículos interesantes y atractivos de entre un número cada vez más grande de aportes y de temáticas abordadas.

Por otra parte, las jornadas empiezan a consolidarse como un espacio de intercambio de experiencias docentes que empieza a trascender el ámbito de nuestra facultad, para incorporar también la presencia de profesionales no solo de otras universidades y colegios de nuestro país, sino también de otros países de nuestro continente, como Uruguay, Brasil, Chile o Perú.

En uno de los momentos salientes de las Jornadas desarrolladas este año, el profesor Felipe Fucito planteaba la necesidad de ajustar la enseñanza del Derecho a las nuevas problemáticas surgidas en el seno de nuestra sociedad y a los desafíos que nos proponen los cambios que ocurren en el ámbito de la educación superior, como la ampliación de la matrícula universitaria, la extensión de los posgrados o la crisis de formación en el nivel medio. Muchos de los artículos seleccionados para su publicación intentan dar una respuesta a esas nuevas problemáticas.

Sin ir más lejos, una breve enumeración de los artículos publicados en nuestra revista nos permite dar cuenta de la creciente amplitud y complejidad del campo de la didáctica de esta disciplina. A continuación ofrecemos una brevísima reseña de los temas abordados por ellos.

Entre los aportes del eje *Buenas prácticas en la enseñanza del Derecho en el nivel medio*, se reflexiona sobre la enseñanza de nuestra disciplina en ámbitos carcelarios a través del discurso de los presos. Otro de los trabajos analiza las representaciones sobre el aprendizaje de las nociones jurídicas en el ámbito del profesorado en Ciencias Jurídicas. Del eje *Perspectivas didácticas en la enseñanza del Derecho*, hemos seleccionado artículos que refieren a la reflexión sobre la observación y planificación de la enseñanza, el diseño particular de clases para alumnos de primer año de la carrera, o los aportes de la pedagogía crítica a la enseñanza de los Derechos Humanos. El eje *Intersecciones entre la enseñanza del Derecho y otras disciplinas* nos aporta una experiencia didáctica que vincula las áreas de Lengua y Formación Ciudadana, y la emergencia de la formación en derecho ambiental en el ámbito educativo. Asimismo, incluimos un dossier con dos artículos: el primero sobre educación, poder y emancipación; y el segundo sobre estrategias para lograr el aprendizaje significativo. Asimismo, del eje *Implementación de las TIC´s en la enseñanza del Derecho*, presenta dos artículos en los que se analizan las oportunidades que las nuevas tecnologías presentan en el ámbito educativo y su integración al mismo. Por último, se reseña un libro que ha tenido una enorme repercusión en nuestro ámbito: *La igualdad en la educación superior*, escrito por Ana María Ezcurra, profesora de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), que analiza la problemática de la deserción en la educación superior a nivel mundial.

Esperamos que esta revista resulte interesante y se nutra cada vez más de aportes de distintos espacios donde se reflexiona sobre la Didáctica del Derecho y la Pedagogía Universitaria en general para convertirse en un espacio de debate, análisis y crecimiento profesional para todos aquellos que intentamos hacer, mediante la enseñanza del Derecho, una sociedad más justa y equitativa con instituciones educativas de excelencia.

Enseñanza del derecho en la Escuela de la Cárcel. Discurso del preso y formación normativa

Por Raúl N. Álvarez

Abogado, Licenciado en Ciencia Política (UBA), Profesor en Docencia Superior (UTN). Magister en Ciencia Política (UNSAM). Docente Ayudante de la materia "Teoría del Estado" en la Facultad de Derecho, UBA.

RESUMEN

Muchos alumnos de la escuela secundaria de la cárcel, incursionan entusiastamente en la educación jurídica, sin que les genere ruptura alguna con su "discurso del preso" o "discurso del chorro", que los justifica como sujetos delincuentes. Al contrario, consideran que aprender "sus" derechos les resulta útil y que los mejora como personas, sin afectar su autoidentificación como "chorros".

PALABRAS CLAVE

educación jurídica – discurso del preso -autoidentificación

Legal education in the school of jail Discourse of the prisoner and legal education

By Raúl N. Álvarez

SUMMARY

Many high school students from prison, enthusiastically inroads in legal education, without any break generate them with his "speech of the prisoner" or "speech of the robber" that justifies them as criminals subject. Instead, consider learning "their" rights find it useful, and that the improvement as individuals, without affecting their self-identification as "thief".

KEY WORDS

legal education – speech of the prisoner – self-identification

Enseñanza del derecho en la Escuela de la Cárcel. Discurso del preso y formación normativa

Por Raúl N. Álvarez

Introducción

Desde comienzos del ciclo lectivo 2011, me desempeño como profesor en el CENS 460, una escuela secundaria de adultos, dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Esta escuela está emplazada, por convenio con el Servicio Penitenciario Bonaerense, en la Unidad 48 del Complejo Penitenciario Conurbano Norte, ubicado en la localidad de José León Suárez, del Partido de General San Martín. Dicto aquí dos cursos de la materia Educación Cívica, en primer año, y uno de tercer año, de Derecho Laboral.

Las reflexiones que siguen a continuación son una elaboración conceptual enraizada en la modesta y cotidiana práctica pedagógica que llevo adelante en esa escuela. Después de dos años de trabajar en esta institución, con la ayuda de varios de mis compañeros, comencé a plasmar las experiencias asombrosas que ocurren a diario, en un registro de observación. Estoy recogiendo, en ese registro, hasta ahora, un conjunto de "anécdotas" y algunas entrevistas. Mi observación va dirigida a la cuestión del poder. El poder en la institución escolar, en la institución penitenciaria, en la educación y en los vínculos sociales del mundo marginal encarcelado.

En esta ponencia, voy a recortar un aspecto de esa realidad que ejerzo, vivo y observo, que es el referido a la enseñanza del derecho. Entré a la escuela de la cárcel como un abogado que enseña política. Política y Ciudadanía, "Educación cívica", como curricularmente se denomina la materia. Luego se me pidió –por parte de mis alumnos y de la institución– que también enseñara Derecho. Desde este lugar, no puedo evitar preguntarme por el efecto que genera mi práctica de enseñanza jurídico-política, sobre mis alumnos.

El discurso del preso

El mundo delincencial está plagado de sentidos, discursos y justificaciones (Miguez, 2008: 105). Existe básicamente un condicionamiento socioeconómico estructural, que somete a un sector de la población a la marginalidad. Por marginalidad entiendo quedar afuera de los

vínculos del mercado y de los beneficios de la relación con el Estado. En una sociedad capitalista periférica como la Argentina, esto está naturalizado. Dentro de esa masa marginal, una porción de ella se inclina por las prácticas delictivas como estrategia de subsistencia. Cerrados los caminos del mundo del trabajo, del consumo y de la vida política, algunos salen a "cirujear", otros quedan atrapados en las adicciones, otros incurren en estrategias poco dignas como la mendicidad y la prostitución y, finalmente, otros cortan camino por la delincuencia.

El delincuente, el pibe chorro, no pudo, no supo, nadie le enseñó y no aceptó, la larga fila de espera a la que hay que someterse para llegar al consumo material por la vía normal del mercado. Y cortó camino por la vía del robo. En vez del futuro, optó por el presente. En vez de las normas, la razón y la construcción paciente, eligió los fierros y la violencia. El beneficio material inmediato es inmensamente mayor del que puede obtener su vecino cirujeando o su primo trabajando de peón. Con esos medios materiales –robados– forma un entramado de relaciones sociales, familiares, barriales, en el que logra ser. Ser alguien. Tener plata para hacer lo que le venga en gana. No tiene que esperar nada para acceder a su objeto del deseo. Solo atravesar el inquietante momento del robo, de la acción, del peligro, para después gozar de la felicidad, de su felicidad, de esa –supuesta, ficticia– felicidad, de ser él mismo y que se lo respete como tal. Pero hay un punto en que los que lo rodean, que no delinquen, sino que afrontan las marginalidad con otras estrategias de supervivencia (Lomnitz, 1989: 26) lo increpan, lo cuestionan. Y entonces el chorro aprende respuestas, genera un conjunto de justificaciones de por qué roba.

A estas justificaciones, las llamo el "discurso del preso" o "discurso del chorro", que en el caso de nuestros alumnos, es un chorro preso.

Una educación dialógica y liberadora (Freire, 1970:101) debería dialogar con el discurso del preso. Tomarlo como síntoma a analizar, como problema generador. Pero el discurso es resistente y la enseñanza escolar no puede esperar a que los procesos culturales decanten. Entonces cada día hay que dar la clase. Y la damos como mejor nos sale. Lo que no nos impide reflexionar sobre nuestra práctica, que es lo que estoy haciendo. Única manera de proyectar avanzar, en algún momento, en su transformación.

Como valoran los alumnos la educación jurídica

Fui chequeando cómo tomaban este aprendizaje jurídico los alumnos y qué opinaban al respecto. Recogí afirmaciones en mi registro de observación, como las siguientes: "Esto

(aprender derechos humanos) nos sirve para cuando estemos afuera saber los derechos que tenés, que tienen que entrar con orden de allanamiento y todo eso”. “Nos sirve (aprender derecho) como un arma para defendernos acá adentro”. “Lo bueno de la escuela es que te abre otros mundos”. “Para aprender a tener una conversación”. “Acá todas nuestras familias tienen firmado un habeas corpus por si nos pasa algo”.

La educación normativa

Llamo educación normativa a un tipo de formación jurídica basada en la transmisión de los contenidos de un deber ser enunciado en normas jurídicas. Enseñar para que el alumno aprenda lo que dice la ley. En educación política hay una larga tradición pedagógica basada en la idea sarmientina que supone que cuando el sujeto conoce los contenidos de la constitución, esto funciona como un “driver” que lo convierte en buen ciudadano (Jauretche, 2011 [1957]: 122). El sujeto político internalizaría las pautas de conducta por el solo hecho de conocer la norma. De ahí que en la escuela primaria nos hayan obligado, por ejemplo, a memorizar el preámbulo de la Constitución Nacional. La fantasía que subyace en esta corriente asocia –sin explicar por qué– el conocer la constitución con transformar al alumno en un buen ciudadano; el conocer los derechos humanos, con transformar al aparato represivo en servidores públicos; el conocer el derecho laboral, con transformarse en un sujeto trabajador. El esquema es simple:

Instrucción jurídico normativa → formación del sujeto “normal”.

La clave es que este esquema no se cumple, pero las instituciones sociales y políticas funcionan como si se cumpliera. Se despliega de esta manera una hipocresía institucional, que impregna nuestras organizaciones estatales. Enseñamos normas positivas y actuamos como si formáramos personas, como si contribuyéramos a desenvolver procesos subjetivos de crecimiento personal y social. ¿Por qué la hipocresía? Aquí es necesaria la crítica. Porque esa aparente contradicción está ocultando un funcionamiento desigual e injusto de la estructura social. En los sectores dominantes de la sociedad, esta contradicción entre el decir y el hacer, entre el discurso y la práctica, se lleva con naturalidad. Por ejemplo, los empresarios sojeros pueden ganar fortunas con la producción de alimentos, sin importar que hay importantes sectores de la población con necesidades alimentarias insatisfechas. La formación jurídica normativa no causa desigualdad, explotación y encubrimiento ideológico de las relaciones sociales. Pero contribuye a ello.

No rompe el discurso del preso-chorro

De alguna manera, el tipo de aprendizaje jurídico que demandan y llevan adelante mis alumnos-presos, sigue un camino parecido. Cuando ellos afirman que quieren conocer la parte dogmática de la constitución porque “nos sirve para reclamar nuestros derechos”, no dejan de pensarse a sí mismos como “chorros”. Aprenden derecho desde su lugar personalmente asumido, de delincuentes. Y como tales, les sirve conocer los derechos que le reconoce el artículo 18 de la Constitución Nacional. Y “les sirve” conocer el derecho laboral para que a su esposa, o a su hermana, que no roba y que sí trabaja, no la engañen. Tienen un interés concreto en el contenido de los aprendizajes. Pero estos aprendizajes normativos, sin más problematización, no aportan nada a su formación subjetiva. No contribuyen al proceso personal de recreación del sujeto, que los corra de la identidad de chorros para convertirlos en algo distinto, en ciudadanos activos, en trabajadores, en transformadores sociales, etc.

El punto de llegada, para no intrigar al lector, lo enuncié al principio de esta ponencia. *La educación jurídica normativista no rompe el discurso del preso*. Parece sencillo y obvio, pero no lo es. La fantasía normativista de la enseñanza jurídica sigue siendo dominante. Aun para quienes no creemos en ella. Para intentar desarticular esas justificaciones delincuenciales, es necesario problematizar la situación marginal de origen, individual y colectiva, de los “pibes chorros”. Pero para eso tenemos antes, que plantearnos muchas cuestiones más, que no voy a analizar ya en este trabajo.

Preguntas emergentes

No siempre un trabajo académico, una ponencia, en este caso, puede llevar a una conclusión. No pretendo proponer una salida al problema que planteo. El avance que puedo dar, a modo de conclusión, es dejar planteadas algunas preguntas para avanzar en el proceso de construcción político pedagógica de la enseñanza del derecho. Estas son:

1) ¿Qué sería lo contrario, la alternativa al discurso del preso? En una sociedad desigual, contradictoria, en la que los caminos del trabajo, el sacrificio y el ahorro están cerrados para la población marginal ¿Qué construcción subjetiva es posible y deseable? ¿Formar ciudadanos honestos? Es decir, ¿alcanzaría con que ya no delinquieran? ¿O se trata de ayudar a que cada persona y cada conjunto de personas se transforme en protagonista de su propia historia? Esta última opción, en ciencia política fue llamada “construcción del pueblo” (Laclau, 2005: 150) como sujeto activo de un horizonte democrático e igualitarista.

2) ¿Qué papel tiene la escuela y el docente en esa relación tensa y antagónica entre el discurso jurídico, la práctica institucional y el aprendizaje de los alumnos? ¿Cómo aprender y enseñar derechos humanos en un contexto en que estos son violados permanentemente?

3) ¿Cómo desenvolver una enseñanza del derecho (en mi caso, del derecho laboral y de los derechos humanos) que a la vez sea problematizadora, contextualizada, y que tenga un sentido para los que aprenden? ¿Implicamos la problematización político social con la instrucción normativa tradicional?

4) Aunque sea reproductivista, ¿no sigue siendo positivo para la situación de la población marginal conocer (aunque sea de manera tradicional y normativa) sus derechos? El aprendizaje de contenidos deónticos ¿no fortalece por sí misma la capacidad de resistencia y lucha de los sujetos subalternos de nuestra sociedad capitalista?

Dejo planteadas preguntas. Más preguntas que respuestas. Pensar en el hacer, reflexionar sobre la práctica docente, nos genera cuestionamientos que van a volverse sobre la práctica, retroalimentando un proceso de aprendizaje de cada uno de nosotros como docentes. No sabemos enseñar, sino que aprendemos enseñando.

Bibliografía

Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1970.

Jauretche, Arturo, "El colonialismo mental. Su elaboración", en *Los profetas del odio y la yapa: la colonización pedagógica*, Buenos Aires, Editorial Peña Lillo, 1973.

Laclau Laclau, Ernesto, *La razón populista*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.

Lomnitz, Larissa Adler de, *Cómo sobreviven los marginados*, México, Siglo XXI, 1989.

Miguez, Daniel, *Delito y cultura. Los códigos de la ilegalidad en la juventud marginal urbana*, Buenos Aires, Biblos, 2008.

Representaciones sobre el aprendizaje de nociones jurídicas en el tránsito por el profesorado

Por M. Patricia Frontini

Maestranda en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO), Lic. en Ciencias de la Educación (UBA) y Prof. de Enseñanza Media y Superior en Cs. de la Educación (UBA). Auxiliar de Primera (Regular), Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (UBA). Investigadora tesista del proyecto de investigación UBACYT 2012-2014 "Lectura de los jóvenes sobre prácticas políticas: un análisis sobre sus formas de entender el poder".

RESUMEN

El trabajo que presentamos tiene como objeto comentar la indagación que estamos realizando a abogados ingresantes y egresados del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la UBA acerca de sus concepciones sobre el aprendizaje en este dominio. Nos interesa explorar las características de sus concepciones en tanto futuros docentes y si estas se modifican en su tránsito por el profesorado.

La investigación se inscribe en la línea de estudio sobre Pensamiento del Profesor, que entiende que el accionar docente se estructura desde ciertos esquemas o teorías implícitas que comprenden, entre otras cuestiones, concepciones acerca de cómo se enseña y cómo se aprende. Estas concepciones son las que se ponen en acto y sirven de sustento a las múltiples decisiones que se toman en la práctica.

Sin embargo, a diferencia de investigaciones precedentes sobre el tema, consideramos que el estudio de las concepciones acerca del aprendizaje merece tomar en consideración aspectos relativos a la especificidad de dominio dando cuenta de las particularidades del aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Nos preguntamos, en primera instancia, cuál es la concepción acerca del aprendizaje que han construido los abogados a lo largo de su biografía escolar, incluida la formación universitaria, y si reconocen particularidades en el aprendizaje de las Ciencias jurídicas. Nos interesa también indagar si la formación recibida durante el Profesorado puede dar lugar a modificaciones en esas concepciones y si es así, en qué sentido.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje de ciencias jurídicas- concepciones- profesorado

Representations on the learning of legal concepts in transit by the Teaching Faculty

By M. Patricia Frontini

SUMMARY

The work that we displayed has the objective of commenting the investigation carried out about new students and graduated lawyers from the Legal Science Faculty in the UBA, it is about their conceptions of the learning knowledge. We are interested in exploring the features of conception in future teachers and if these ones are modified in their pass by the Teaching Faculty.

The investigation is registered in the line of study on the Thought of the Professor, which understands that educational working is structured from certain schemes or implicit theories that understand, among others matters, conceptions about how we teach and how we learn. These conceptions are put into practice and are useful as support for the multiple decisions taken during the practice.

However, unlike former investigations on the subject, we consider that the study of the conceptions about learning deserves to take into consideration aspects relating to the specificity of the domain giving notice on particularities about Social Studies learning.

We wonder, in first instance, what the conception about learning that lawyers have constructed throughout their scholastic biography is, including university formation, and if they recognize particularities in the Legal Science learning. We are also interested in investigating if the formation received during the Teaching Faculty may give place to modifications of those conceptions and if it is so, in what meaning.

KEY WORDS

Legal Science Learning- conceptions- Teaching Faculty

Representaciones sobre el aprendizaje de nociones jurídicas en el tránsito por el profesorado

Por M. Patricia Frontini

Teorías implícitas sobre el aprendizaje de Ciencias Jurídicas

El trabajo que presentamos tiene como objeto indagar las concepciones que poseen los estudiantes del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la UBA acerca del aprendizaje en este dominio y si estas se modifican en su tránsito por el profesorado.

La investigación se inscribe en la línea de estudio sobre Pensamiento del Profesor, que entiende que el accionar docente se estructura desde ciertos esquemas o teorías implícitas que “comprenden concepciones acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, así como los principios que sustentan las decisiones acerca de variadas cuestiones...” (Camilloni, 2007, p.43). En este caso nos interesa estudiar las concepciones acerca del aprendizaje que portan los estudiantes del Profesorado, en tanto futuros docentes. El estudio de las concepciones acerca del aprendizaje merece tomar en consideración aspectos relativos a la especificidad de dominio dando cuenta de las particularidades del aprendizaje de las Ciencias Sociales (Carretero & Castorina, 2010; Carretero, 2011). Los desarrollos de la psicología cognitiva realizados a mediados del siglo XX han identificado el compromiso que tienen los contenidos en el desarrollo y el aprendizaje, y que el uso de las estructuras del pensamiento varía según el tipo de problema y naturaleza de los contenidos (Pozo, 1999; Karmiloff Smith, 1994). Estos nuevos puntos de vista nos llevan a la pregunta sobre los procesos de aprendizaje específicos en relación con conceptos en Ciencias Sociales, dentro de las cuales ubicamos a las Ciencias Jurídicas.

Por último cabe señalar que estas concepciones se construyen a lo largo de la biografía del sujeto, tanto en su interacción con el objeto de conocimiento como en sus intercambios con situaciones educativas en su biografía escolar. (Alliaud y Antelo, 2009; Alliaud, 2005; Zimmerman & Gerstenhaber, 2004). Dentro de este marco, nos interesa el impacto del paso por el Profesorado en el proceso de formación de estas concepciones (Feldman, 2004; Camilloni, *op.cit*; Terhart, 1987)

Nos preguntamos, en primera instancia, cuál es la concepción acerca del aprendizaje que han construido los abogados a lo largo de su biografía escolar, incluida la formación universitaria, y si reconocen particularidades en el aprendizaje de las Ciencias jurídicas. Asimismo, se intentará indagar si la formación recibida durante el Profesorado dio lugar a modificaciones en esas concepciones y si es así, en qué sentido.

Marco de la investigación

En esta investigación, tomando como base la línea de estudio sobre el pensamiento del profesor partimos de la base de que las creencias o teorías implícitas que portan los docentes tienen incidencia en sus acciones y, por lo tanto, sus ideas acerca del aprendizaje influyen de alguna manera en cómo interpretan el aprendizaje y en cómo enseñan (Feldman, 2004, Kemmis, 1996). Los trabajos que viene desarrollando desde mediados de la década del 70 la línea de estudio sobre el Pensamiento del Profesor toma como premisa que el pensamiento guía y orienta la conducta por lo que tienen incidencia en la planificación y práctica de la enseñanza. Así, diferentes investigaciones, tanto desde la psicología como desde la didáctica (Feldman, 1993; Tabachnik & Zeichner, 1988, Zeichner & Tabachnik, 1981; Scheuer, de la Cruz & Pozo, 2010; Pozo, *et al.*, 2006; Zimmerman, 2000; entre otras) han estudiado las teorías o concepciones más o menos explícitas o implícitas que los docentes ponen en juego al momento de tomar decisiones relacionadas con el proceso de enseñanza. Entre otras cuestiones comprenden concepciones acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, de las funciones que deben cumplir y de la estructuración del conocimiento a ser enseñado en el que se incluyen procesos de selección, secuenciación, organización y presentación del contenido (Camilloni, 2007).

Estas ideas son articuladas mediante ciertos significados organizadores, o “perspectivas”, que constituyen una “manera de mirar las cosas”. Si se acepta esta manera de definir “teorías”, se puede decir que los docentes utilizan teorías pedagógicas que son personales pero no individuales ya que se encuadran dentro de opciones limitadas. Esto no significa que la acción esté directamente orientada por prescripciones de estas teorías, pero sí que son un componente del conocimiento práctico de los docentes; es un conocimiento necesario para la acción (Feldman, 2004).

¿Cómo se forman esas concepciones docentes? Como primera aproximación podemos decir que ese saber se configura en relación con factores como la formación docente inicial, las primeras experiencias profesionales o las características del trabajo en las aulas. Sin embargo, falta agregar que estas ideas fueron construidas en la historia escolar del sujeto. La biografía escolar, como paso prolongado por distintas instituciones educativas, representa un caudal de experiencia personal muy relevante cuya potencia se debe a que se han aprendido a lo largo de un tiempo prolongado, en etapas constitutivas de la vida de una persona y en situación (Alliaud y Antelo, 2009). Esto genera que estas experiencias tiendan a ser reproducidas por los docentes en situaciones análogas o semejantes. Es por ello que, si no son revisados a partir de un ejercicio autorreflexivo, podrían tender a reproducir el

mismo tipo de prácticas a las que el docente fue expuesto como alumno.

Por otra parte, tomamos el enfoque constructivista, hegemónico en la Psicología de la cognición, para el cual el aprendizaje consiste en un proceso de construcción a partir de la interacción entre los conocimientos previos del sujeto y el nuevo conocimiento. En esta línea, los desarrollos de la Psicología cognitiva a mediados del siglo XX pudieron identificar el compromiso que tienen los contenidos específicos en el desarrollo cognitivo y que el uso de las estructuras del pensamiento varía según el tipo de problema y naturaleza de los contenidos (Pozo, 1999). Esto llevó a la pregunta sobre los procesos de aprendizaje específicos en relación con conceptos en Ciencias Sociales, dentro de las cuales, desde el punto de vista de la psicología del conocimiento, ubicamos a las Ciencias jurídicas.

Diferentes trabajos han mostrado la particularidad del aprendizaje de las Ciencias Sociales (Carretero & Castorina, 2010; Carretero, 2011) enfatizando la complejidad del aprendizaje en este dominio y plantean la dificultad que tienen los niños y adolescentes en comprender adecuadamente conceptos de las Ciencias Sociales y la modificación de sus ideas previas (Carretero, Pozo & Asensio 1983; Pozo & Carretero, 1987; Pozo 1987). Afirman que los alumnos, incluso durante la adolescencia y la vida adulta, tienen representaciones anecdóticas y personalistas de conceptos sociales más que cualidades abstractas, lo cual limita la comprensión de los hechos históricos y sociales (Carretero, 2011; Voss, Carretero, Kenneth & Silfies, 1994; Carretero & Voss, 2004). Asimismo, estos contenidos están cargados de valores de tipo político e ideológico que son muy resistentes al cambio. En muchas ocasiones, la comprensión de un contenido de las ciencias sociales implica una reestructuración cognitiva que no se logra a partir de la mera exposición del estudiante ante la nueva información porque están implicados allí una serie de valores, ideas y actitudes acerca de los fenómenos sociales reticentes a ser modificados. La influencia que ejercen los valores es tan importante que lleva a los sujetos a distorsionar o deformar la información para que sus convicciones no sean conmovidas.

Nos preguntamos si las concepciones implícitas que han construido los docentes a lo largo de su formación (incluida su biografía escolar) tienen en cuenta esta particular complejidad que tiene el aprendizaje de las Ciencias Jurídicas.

Desde este marco teórico es que nos interesa estudiar las concepciones acerca del aprendizaje que han construido los abogados, futuros docentes, a lo largo de su biografía escolar y si reconocen particularidades en el aprendizaje de las Ciencias jurídicas como dominio específico. Asimismo, se intentará indagar si la formación recibida durante el Profesorado dio lugar a modificaciones en esas concepciones y si es así, en qué sentido.

Metodología utilizada

La investigación consiste en un estudio empírico de carácter cualitativo. Se enmarca en una lógica epistemológica subjetivista interpretativa (Montero y León, 2007) ya que se busca analizar la perspectiva de los participantes.

Es un tipo de estudio descriptivo (Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C y Baptista Lucio, P., 2006); se pretende primero describir las representaciones de los abogados sobre cómo se aprende al ingresar y egresar del profesorado para después comparar los resultados de los dos grupos. El diseño es transversal ya que la descripción de las representaciones de los sujetos seleccionados se hace mediante comparaciones de grupos diferentes en un mismo momento.

Se realizarán entrevistas semiestructuradas a cada uno de los participantes de modo que, si bien el investigador contará con una guía de carácter abierto, podrá reformular, modificar, reemplazar o agregar preguntas en función de las respuestas que plantee el entrevistado. Las preguntas desarrolladas indagan las concepciones acerca del aprendizaje en general que tienen los abogados para continuar con las ciencias jurídicas en particular.

Algunos avances del proceso de indagación

Actualmente estamos en pleno proceso de indagación. Ya se han realizado las entrevistas a estudiantes, ingresantes al profesorado en ciencias Jurídicas y queda avanzar en el trabajo de campo con los abogados que ya culminaron el profesorado, y por supuesto, el trabajo de análisis y comparación.

Como un primer dato significativo que recogimos en el relevamiento, vimos que la casi totalidad de los abogados ingresantes al profesorado, no reconocen en el aprendizaje de las Ciencias Jurídicas la complejidad y dificultad que le otorga el contenido específico. Si bien todavía falta procesar y analizar en profundidad los datos, podemos adelantar por ejemplo que ante la pregunta sobre si creen que en la escuela secundaria hay dificultades particulares en el aprendizaje de nociones jurídicas, la mayoría plantea que no y los que las reconocen plantean que se trata de una dificultad del alumno para estudiar o falta de interés. En algunos casos se reconoce la importancia de la estrategia didáctica utilizada pero no la especificidad de dominio.

Consideramos que la presente investigación puede realizar aportes significativos para la Didáctica de las Ciencias Jurídicas, en una temática que no cuenta con muchas producciones al respecto.

Bibliografía

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique
- Camilloni, A (comp.) (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. (2011) *Constructivismo y Educación*, 1°ed. 1° reimp. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero y Castorina (2010) *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M; Pozo J.I. y Asensio, M (1983). "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia". En *Infancia y aprendizaje*, 12, 81-95.
- Carretero, M. y Voss, J.F. (eds.) (2004) *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences*, Hillsdale: LEA
- Feldman, D. (1993) *El pensamiento de los docentes y la innovación educativa: un estudio sobre esquemas, creencias y teorías pedagógicas de maestros primarios*. Informe de investigación. Buenos Aires: I.I.C.E., UBA, (Manuscrito inédito)
- Feldman, D. (2004) *Ayudar a enseñar: relaciones entre didáctica y enseñanza*. 1° edición, 1° reimposición. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C y Baptista Lucio, P (2006) *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. México: Mc. Graw- Hill/ Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Karmiloff Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- Kemmis (1996) "Introducción" En W. Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid. La Coruña: Morata.
- Montero I. y León O. (2007) "A guide for naming research studies in Psychology. En International Journal of Clinical and Health Psychology, Vol. 7, No. 3, pp. 847-862. Revisado el 27 de diciembre del 2012 desde Internet: http://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf.
- Pozo, I (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid: Morata
- Pozo, J.I. (1999) "Sobre las relaciones entre el conocimiento cotidiano de los alumnos y el conocimiento científico: del cambio conceptual a la integración jerárquica". En *Enseñanza de las Ciencias*, número extra, junio, p. 15 - 29
- Pozo J.I. y Carretero M. (1987) "Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas". En *Infancia y aprendizaje* 38, 35- 52.
- Pozo, J. I.; Scheuer, N-; Pérez Echeverría, M. del P.; Mateos, M.; Martín, E; y De la Cruz, M. (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Graó.
- Scheuer, N.; De la Cruz, M. y Pozo, J. I. (2010) *Aprender a dibujar y escribir: las perspectivas de los niños, sus familias y maestros*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Tabachnick, R. y Zeichner, K. (1988). "Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre creencias del profesor y su conducta en clase". En Angulo, L.V. (dir.) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, España: Marfil.
- Terhart, E. (1987) Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en formación del profesorado? Buenos Aires, Argentina: *Revista de Educación*, 284, pp.

133-158. Presentado originalmente como ponencia en la Deutsche Gessellschaft Für Erziehungswissenschaft, Kiel, 1984.

Voss, J. F.; Carretero, M.; Kenneth, J. y Silfies, L.N. (1994) "The collapse of the Soviet Union. A Case study in Casual Reasoning". En Carretero, M. y Voss, J. F. (eds.) *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences*. Hillsdale, LEA

Zeichner, K y Tabachnick, R (1981) Are the effects of University teacher education washed out by school experience? *Journal of teacher education*, XXXII, 3, pp. 7-11.

Zimmerman, M. y Gerstenhaber C. (2000): "Acerca del enseñar y del aprender. Una aproximación a las concepciones docentes en el Nivel Inicial". En *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*. N. Elichiry comp. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

¿Cuánto, cómo y qué observamos los docentes universitarios de Derecho? Volver la mirada hacia nosotros mismos

Por Analía Flavia Pérez

Abogada, Especialista en derecho tributario (UBA) estudiante del Profesorado Para la Enseñanza Media y Superior (UBA) Adjunta (Interina) de Derecho Constitucional Tributario, Facultad de Derecho UBA. Docente de Posgrado en UBA, UnTref, CASI y Tucumán.

RESUMEN

¿Por qué y para qué observar? La construcción de un saber pedagógico a partir de la observación guía esta presentación, que no pretende en modo alguno ser una descripción de teorías sino que, partiendo desde las prácticas cotidianas de los profesores, aspira a detectar naturalizaciones, detenerse en ellas y reflexionar.

En el trabajo se exponen diversas situaciones habituales muy instaladas en el ámbito docente de nuestra Facultad y, más allá de lo hilarante, desde el relato se pregunta: ¿qué observamos los docentes? O, para ser más precisa: ¿qué creemos estar mirando, qué vemos realmente y qué “todo” nos perdemos? ¿Somos conscientes, al mirar, del filtro que significa nuestra formación profesional? ¿Articulamos reflexiones sobre nuestras observaciones?

La enseñanza universitaria es un fenómeno educativo igual de complejo que el de otras instancias que requiere agudizar los sentidos para comenzar a ensayar nuevas respuestas. Entender que debemos abarcar en nuestra mirada todo este contexto, desde lo institucional hasta lo áulico, atravesado por las realidades de estudiantes y profesores, que se hacen presentes (y condicionan) al momento de aprender.

A pesar del creciente avance de la Didáctica de la Educación Superior, aún se percibe bastante resistencia a apropiarnos de las herramientas que nos permitan comprender el hecho educativo en toda su dimensión, yendo mucho más allá de nuestra “especialidad”.

Ser conscientes de las funciones de la observación, no solamente para pensar en la práctica de la enseñanza en general, sino para revisar nuestras propias prácticas y repensarlas es uno de los objetivos de esta ponencia. En palabras de Poggi: “El propósito de la observación

en las situaciones educativas no supone una investigación clínica personalizada, sino la construcción de un saber pedagógico a partir de lo observado y no solo sobre lo observado”.

PALABRAS CLAVE

Didáctica de la educación superior – Observación- Práctica de la Enseñanza del Derecho

How much, how and what do we observe law professors? Look back ourselves

By Analía Flavia Pérez

SUMMARY

Why and for what do we observe? The construction of a pedagogical knowledge from observation guides this presentation, which is in no way intends to describe theories but rather, starting from the day-to-day teaching practices, aims to detect naturalizations, pause and reflect on them.

This paper describes several usual situations already installed in the field of teaching at our School of Law, and beyond the hilarious side, the story asks: what do we see as teachers? OR, being more precise: What do we think to be looking at, what do we actually see and what are we losing in the process? Are we aware of the filter imposed at our observations by our own professional training? How do we articulate reflections on our observations?

College education is an educational phenomenon as complex as that of any other instances, and one requiring us to sharpen our senses and to start trying new responses. It is necessary for us to understand that our perspective has to take this context into account, ranging from institutional to classroom matters, crossing the reality of teachers and students, that are present and condition the learning process.

In spite of growing advances in Higher Education Didactics, resistance is still present at the time of acquiring new tools to allow us to understand the educational process in its full dimension, far beyond our "specialty".

One of the goals of this presentation is to make us aware of the roles of observation, not only to reflect on general teaching practices, but to revise our own practices and to think them over. Quoting Poggi: "The goal of observation in learning situations is not a personalized clinical research, but the construction of a pedagogical knowledge from observation and beyond it".

KEY WORDS

Higher Education Didactics, Observation, Law teaching

¿Cuánto, cómo y qué observamos los docentes universitarios de Derecho? Volver la mirada hacia nosotros mismos

Por Analía Flavia Pérez

El escenario: ¿miramos lo que ya “conocemos”?

“Es una de esas tardes frías de finales de junio, mientras camino hacia el aula por los pasillos atiborrados de jóvenes, leyendo ansiosos sus resúmenes en los minutos previos a rendir, los observo y me pregunto: ¿cuántas veces he contemplado esa escena en los últimos 18 años y cuántas otras la he protagonizado? Muchas... ¿Cómo me veía entonces y cómo me miro hoy? Un paisaje conocido y tantas veces recorrido, con actores cercanos y ‘tensiones’ parecidas. Meneo la cabeza, sonriendo para mis adentros, hoy es día de examen y mis alumnos estarán pasando por ese mismo proceso. Al llegar a la puerta del aula le indico a Juan que entre, él siempre quiere ser el primero. Pasados unos 15 minutos, le estoy tomando examen oral a Alejo, uno de mis ¿secretamente? preferidos. Comparte el nombre de mi hijo mayor, lo cual me hizo ubicarlo desde el primer día; se sienta en los primeros bancos, lo que me lleva a tenerlo presente siempre; es serio, lo que me hace pensar que estudia; viene siempre, lo que a mis ojos da cuenta de la importancia que le da a la materia. Creo que aun antes de sentarse frente a mí ya he tomado la decisión de su calificación, solo resta buscar elementos en el ‘durante’ que lo justifiquen... y si algo falta siempre habrá una buena razón... Mientras Alejo expone comienzo a mirarme a mí misma... a preguntarme si soy justa al evaluar... si el modo elegido fue el adecuado... Alejo continua... asiento con la cabeza pretendiendo dar cuenta de un seguimiento del relato cuyo hilo verdaderamente perdí hace rato. ¿Qué le pregunto ahora? Dios Mío que berenjenal... en el análisis de mis propias contradicciones como evaluadora me perdí la mitad de lo que escuché ¡no puedo analizarme en acto y paralelamente examinar su desempeño!... Bueno tranquila no importa... ya tenías la nota en la cabeza antes de que se sentara... Ufff qué alivio me digo... y lo despido”.

¿Reconocer las subjetividades nos alcanza para ser mejores docentes? Seguramente que no, pero es un paso previo y necesario para dar el salto hacia una enseñanza reflexiva. Y para ello, una herramienta imprescindible es la observación. ¿Qué y cómo observamos los docentes? ¿Desde dónde nos paramos? ¿Aceptamos la mirada del otro?

Este breve trabajo presenta algunas reflexiones sobre las observaciones (en especial las “inconscientes”) que realizamos los docentes. Se plantea desde la pregunta, en el convencimiento de que ella adelanta y canaliza el nudo de la cuestión y, a su vez, permite con su sola formulación abrir el debate, alentar la reflexión y revisar conceptos propios mejor aun que las afirmaciones. Por otro lado, los relatos ayudan a contextualizar y ¿por qué no? a reconocernos en ellos, motivándonos a seguir pensando en nuestras prácticas y a desnaturalizar algunos comportamientos.

¿Qué y cómo observamos los docentes? Nuestra mirada sobre el alumno

“Recién estamos en la cuarta clase y ya he aprendido los nombres de pila de la mayoría de los estudiantes, este cuatrimestre me he propuesto nombrarlos una y otra vez a fin de provocar mayores intervenciones y cercanía. Mariana, Lorena y Andrea son las más activas y entusiastas, siempre están en el salón cuando llego, toman religiosos apuntes y ensayan buenas respuestas. Aún no acierto a recordar el apellido del dormilón del fondo que, repantingado en su silla y con sus ojos entrecerrados, parece estar en el mejor de los mundos, pero me sorprende que siga viniendo.

Llegados a la sexta clase estoy segura de conocerlos a todos, recordar la mayoría de sus nombres y hasta anticipar como les irá en los exámenes (aunque como práctica corrijo los parciales sin mirar el apellido). El día de entrega de notas me detengo, al momento de darles el examen, a mirarles la cara: un tal ‘Gutiérrez’, la mejor calificación de la clase y con sorpresa descubro, ante mí, al ‘dormilón’ del fondo. Busco ‘justificar’ mi ojo miope y pre juzgador con la siguiente frase: ‘De haber sabido que eras tan inteligente te hubiera hecho sentar más adelante’”.

¿Qué miramos los profesores? No obstante no ser “especialistas” en el arte de observar realizamos observaciones todo el tiempo pero, muchas veces, solo observamos “recortes” de nuestra propia subjetividad. A su vez, nuestros conocimientos se construyen muchas veces en función de esta observación “parcial” y, por último, nuestras experiencias influyen también en nuestras observaciones. Sumados todos estos ingredientes, tenemos una menuda tarea: empezar a detectarlos y desnaturalizarlos.

¿Para qué se observa? La intencionalidad debe guiarnos

“Desde que empecé la carrera de Derecho cada nota de examen era leída en voz alta frente al resto de la clase y solamente quienes se quejaban por su nota podían, con suerte, ver el

parcial. En el posgrado, la cosa era más impersonal aún, solían colgarlas de la cartelera, cual escarnio público. Así uno siempre sabía la suerte que había corrido el compañero. Como solía irme relativamente bien nunca me detuve a analizar o cuestionar esta modalidad, naturalizándola a punto tal de repetirla en mis clases. Cuando en el año 2008 comencé el profesorado de Ciencias Jurídicas, Mariela, la profe de Psicología, al momento de darnos la corrección entregó el parcial a cada uno en la mano... tardé unos segundos en explicarme mi sorpresa y unos instantes más en avergonzarme al darme cuenta lo poco que había reparado en la privacidad y derecho del alumno a 'su' calificación. Ese mismo cuatrimestre tuve desquite, estaba a cargo un curso y puse en práctica lo aprendido al observar a esta profesora, a pesar de lo cual no logré sacarme el sabor amargo de mi irreflexión previa".

¿Cuál es la función de la observación? Observar a nuestros alumnos, a la institución, a nuestros pares y a nosotros mismos debe tener un motivo claro y predeterminado. Significar la práctica de observar es un paso esencial, entender que ella nos posibilitará reconocer falencias, analizar hechos educativos con mayores herramientas y comenzar a comprender sus complejidades. Debemos seleccionar qué observar en miras a lo que queremos lograr.

Para el desarrollo y la formación de los educadores, identificar conductas y reflexionar sobre las situaciones observadas, resultará esencial.

Nuestras percepciones sobre lo observado nos atraviesan permanentemente. Y es que, la observación es un hecho cotidiano y espontáneo¹ en el que rara vez nos detenemos, pero si no somos conscientes de esto, es decir, de la incidencia que tiene en nuestra conducta los conocimientos construidos a partir de las observaciones que hacemos, perdemos un gran material de análisis y reflexión.

La subjetividad deviene inevitable, pero si estamos atentos a ello podremos integrarlo y sumarlo al análisis. Esto nos podrá permitir detectar nuestras concepciones previas sobre los sujetos, las instituciones y las interacciones.

¿Nos miramos a nosotros mismos? ¿Aceptamos la mirada de los otros?

"Acabo de llegar a la parada del 124 en el playón de la facultad de Derecho y me ubico detrás de un grupo de chicas que comentan sus peripecias del día. Nadie voltea a verme así que soy oyente invisible de sus anécdotas... y me sorprende al escuchar a una de ellas hablar de su clase... en la que reconozco a mi clase... pero la sorpresa aumenta a medida

¹ Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, "La observación: educar la mirada para significar la complejidad" en *Transitar la formación docente*, Buenos Aires, Paidós, 2009.

que la escucho... No habla mal del curso pero sus registros son tan distintos a los míos... ¿Dónde está ese mundo que ven? ¿Y cómo me veo tan diferente? ¿Será solo porque, por la distribución del aula, miramos paredes opuestas? ¿Por qué no nos atrevemos a pedir, con sinceridad y más allá de las encuestas, un discurso sincero sobre lo que ven? ¿A qué tememos?".

¿Podemos observar, no ya como terceros, sino a nosotros mismos como protagonistas de nuestras propias prácticas? La observación nunca es "neutral" en tanto el observador es "activo", pero en este caso lo es menos que nunca puesto que el riesgo que entraña la auto-observación está latente en todo momento. La tarea de observarnos a nosotros y articular reflexiones posteriores a esa práctica es un desafío en sí mismo.

A modo de cierre

La observación y la reflexión sobre ella. Dotarla de sentido, ser conscientes de sus funciones, no solamente para pensar en la práctica de la enseñanza en general, sino para revisar nuestras propias prácticas y repensarlas. La observación nos permitirá comprender la complejidad del fenómeno educativo y nos demandará permanente reflexión, en pos de la búsqueda de decisiones pedagógicas justificadas.

Bibliografía

- Anijovich, Cappelletti, Mora, Sabelli, *Transitar la formación docente*, Buenos Aires, Paidós, 2009. Cap 3 y 6. Aires
- Camilloni, Alicia, "Reflexiones para la construcción de una didáctica para la educación superior". Primeras Jornadas Trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación universitaria. Universidad Católica de Valparaíso, 2009.
- De Ketele, J-M., *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*, Madrid, Visor, 1984. Cap 1.
- Poggi, M., "La observación: elemento clave en la gestión curricular" en Poggi (comp.). *Apuntes para la gestión curricular*, Buenos Aires, Kapelusz, 1999.
- Litwin, E., *El oficio de enseñar*, Buenos Aires, Paidós, 2008.

Improvisación vs. Planificación estratégica. Conclusiones arribadas en el marco de la formación docente

Por Pedro Manuel Crespo

Abogado. Auxiliar de Segunda, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El presente trabajo recoge las conclusiones a las que arribé luego de cursar el módulo II de la Carrera Docente que se dicta en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Sintetiza los aportes recibidos de la experiencia de ser observado por dos colegas, analizado con la óptica de los aportes teóricos obtenidos durante el dictado del curso y los conceptos aprehendidos en las clases presenciales.

En el marco de la cursada del mencionado módulo como parte de la propuesta pedagógica nos sugirieron elegir una clase de las que teníamos a cargo en la materia respectiva para luego trabajar sobre ella. Realizamos una producción sobre el grupo de aprendizaje y otra sobre la planificación de la clase que luego sería observada por un colega. Al mismo tiempo, cada uno de nosotros tendría a cargo la tarea de observar el desempeño de un compañero.

La producción final se refirió a toda esta experiencia. Expresamos allí cómo nos sentimos siendo observados, cual fue la relación que hubo entre la clase planificada y la clase dada y, finalmente, si pudimos cumplir con los objetivos propuestos, todo ello complementado con la bibliografía utilizada y los conocimientos adquiridos previamente.

Procuraré en esta ponencia, a partir de las conclusiones a las que arribamos, expresar la evolución que tuve como docente y el replanteo en la forma de dar clases que decidí llevar adelante luego de haber comprendido la importancia de la planificación estratégica en el desempeño de la actividad académica.

PALABRAS CLAVE

planificación - actividad académica - experiencia docente - carrera docente - propuesta pedagógica - objetivos de enseñanza - herramientas

Improvisation vs. Strategic Planning.

Conclusions reached under teaching training

By Pedro Manuel Crespo

SUMMARY

This paper reflects the conclusions reached at the end of Module II of the Teaching Career dictated at the Faculty of Law of the University of Buenos Aires. They are the result of road traveled during the dictation of the classes that consisted of experimental and theoretical contributions on one hand and insights that emerged from the discussions during class on the other.

The contents dictated had and have great influence on my role as a teacher. Having new techniques and tools allowed me to change my teaching. The academic theory and practice led me to rethink my approach and lay emphasis on "*how to teach*" and not just "*teach*".

Course planning is not everything. Teachers need strategies to teach the class while remaining permeable to the response of the students. Theoretical content is not the only thing you need to teach. The course allowed us to reflect internal questioning, self-awareness, and exchange experiences with colleagues, and especially to be aware of the importance of the work we carry out.

Training allows us to teach and apprehend on the road.

KEY WORDS

planning – academic activity – teaching activity - teaching career – teaching proposal – teaching objective – tools

Improvisación vs. Planificación estratégica. Conclusiones arribadas en el marco de la formación docente

Por Pedro Manuel Crespo

Introducción

El presente trabajo refleja las conclusiones a las que arribé al culminar el cursado del Módulo II de la Carrera Docente que se dicta en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Ellas son consecuencia del camino transitado durante el dictado de las clases que consistió en un trabajo experimental, sumado a los aportes teóricos y las reflexiones obtenidas fruto de los debates que allí realizamos.

En este trabajo procuro presentar la influencia que han tenido en mi rol como docente los contenidos trabajados en el módulo que generaron un cambio en mi forma de enseñar al contar con nuevas técnicas y herramientas. Ello me ha llevado a reformular el enfoque de la actividad académica y poner el acento en el "*cómo enseñar*" y no solo en el "*qué enseñar*".

Así, después de haber transcurrido esta grata experiencia, puedo decir que mi objetivo es preparar cada clase partiendo de las siguientes premisas: "cómo daré los contenidos", "qué técnicas utilizaré", "de qué herramientas me valdré para ello", "cómo generaré el debate de los alumnos", etc.

La experiencia propuesta

El trabajo que nos propusieron realizar consistió en la preparación de una clase y en su observación por parte de un colega, quien luego realizaría un registro de observación.

Es decir, la propuesta de trabajo se centró en tres ejes: la observación de la situación de clase, el de diseño de la situación de enseñanza y el de análisis de la situación de enseñanza.

El primer paso de esta experiencia fue elegir una clase dentro del cronograma, que estaría a cargo nuestro, establecer la fecha en que dicha clase se dictaría y hacerla conocer al sujeto observador. Para ello, previamente el observado tenía a su cargo dos tareas a realizar: un diagnóstico del grupo de aprendizaje y una guía para la planificación didáctica de la clase.

Esos informes fueron remitidos al observador, para que pueda contar aquel día con dicho material.

El día de la clase el observador realizaría un registro de lo acontecido durante la clase planificada y debía entregarlo con posterioridad al sujeto observado para que pudiera cotejar los resultados obtenidos.

Es así que, luego de haber elegido una clase determinada, de haber planificado la forma en que iba a dar los contenidos y cuáles eran los objetivos de aprendizaje, así como también, determinar qué herramientas iba a utilizar para cumplir con dicha tarea, contando además, con el registro de observación realizado por mi colega, culminaba la experiencia propuesta y restaba solo analizar cómo había sido mi desempeño durante la clase, comparando la clase planificada con la clase dada.

El resultado: la clase dada, el diagnóstico previo y la clase planificada

Resulta necesario aclarar previamente que los dos primeros trabajos, relativos a la planificación, fueron realizados con anterioridad a la experiencia de ser observado y me parece aún más importante señalar que los hice al inicio del módulo II. La importancia de esta aclaración radica en que, si bien la clase dada se apoyó en una planificación previa exhibida a mi observador, lo cierto es que reconozco que los recursos utilizados en la clase dada fueron ampliados como consecuencia de los nuevos conocimientos y las nuevas experiencias adquiridas.

Aclaro esto, no solo porque lógicamente lo que antes no sabía, no podía conocerlo al momento de planificar, sino más bien, porque consideré esencial a la hora de dar el tema elegido, virar el contenido de una clase netamente expositiva siguiendo la línea teórica clásica que había planificado, por una clase más basada en cuestionamientos de los alumnos motivados a la participación.

Ello se debió particularmente a un cambio de estrategia, que consideré más apropiado ya estando en el aula en el momento en que comencé a dar los contenidos. Si no hubiese contado con las nuevas herramientas aprehendidas, probablemente el resultado de la clase hubiese sido otro.

Dicho viraje se debió a una situación que no tuve en cuenta al momento de planificar la clase y que generó un estado de incertidumbre, que me sirvió para constituir el campo didáctico¹.

En la clase observada, además de dar la clase debía tomarle examen recuperatorio a la mitad de los alumnos. Para ello conté con la colaboración de una auxiliar docente, quien se ocupó de la evaluación, pero en la misma aula en que yo debía dar el nuevo tema.

Por supuesto que el recuperatorio sí estaba planificado, pero lo que no pude prever fue lo que ocurrió como consecuencia de ello.

Pues, acostumbrado a llegar y plantear los temas a través de preguntas y obtener una respuesta favorable por parte de los alumnos en cuanto a la participación, el día de la observación no ocurrió como de costumbre. Por el contrario, al principio de la clase los estudiantes estaban muy tímidos y casi no respondían a los planteos que les propuse.

Este panorama inicial alteró la planificación que yo tenía, tal como había puesto en el plan de clase. Sin embargo, es a partir del contexto descrito que tomé la decisión de realizar un cambio de estrategia.

Consideré necesario insistir con el logro de su participación y para lograrla opté por elegir a algunos de los alumnos que generalmente participan y preguntarles directamente a ellos, intuía no se quedarían callados ante mis preguntas. Dicha elección no fue casual, sino que se debió a una estrategia de enseñanza, basada en la experiencia y observación previa. A esa altura del cuatrimestre, conocía a mis alumnos.

Así, al principio, si bien fueron respondiendo solamente los dos electos –tal situación pudo verse reflejada en el registro de mi observador–, durante el transcurso de la clase se fueron incorporando el resto de los alumnos y pude continuar así con una clase expositiva, pero contando con la participación constante de los alumnos.

Además opté por utilizar una herramienta que no había previsto en la planificación: el uso de material fotocopiado, que consistía en copias de un expediente real en trámite ante un juzgado comercial. Consideré apropiado utilizar este elemento al advertir que eran pocos alumnos –ya que, como dije antes, la mitad estaba rindiendo examen– y que podía manejarlo sin que se distrajeran. Además, servía para el enfoque práctico que perseguía en esa clase.

Quería destacar esta situación, casi anecdótica, pues en otro momento me hubiese visto frustrado o hubiese insistido con la propuesta pedagógica que planteé en un principio y, en

¹ ver Mastache Anahí, “Planificación Estratégica”.

cambio, opté por virar la estrategia y "*recuperar la necesidad de lo instrumental desde una mirada diferente a la clase en didáctica, considerar las variables, la clase, la institución, etc.*"².

Si bien estaba planificado que ese día se tomaría recuperatorio, no preví que ello implicaba contar solamente con la mitad del grupo de estudio, lo que cambiaba el contexto habitual de aprendizaje. Pero tampoco podía ello detenerme en mi propósito de enseñar los contenidos que correspondían al módulo.

En síntesis, lo que aprendí en esa clase es que no todo puede ser planificado, sino que para que sea efectiva la clase debemos contar con estrategias que permitan dar la clase sin dejar de ser permeable a la respuesta de los alumnos.

Conclusión: el aporte del módulo II

Luego de haber transcurrido varios cuatrimestres enseñando la misma materia y sobre la base de las nuevas competencias adquiridas gracias al estudio de las técnicas pedagógicas de enseñanza, he advertido la importancia de generar la participación y la interacción de los alumnos en la transmisión del conocimiento, es decir que asuman un rol activo en el proceso. En mi concepción de la enseñanza, esa actitud participativa es muy importante.

Pero adviértase que ello no se logra simplemente con la improvisación, sino que requiere de una planificación previa.

Como aporte novedoso pude comprender a raíz de cursar el módulo, la importancia de la planificación estratégica de las clases.

Si bien parece casi una obviedad dicho concepto, para los que nos iniciamos en la docencia, no lo es. Sobre todo, considerando que generalmente en el ámbito de la Facultad hemos empezado como "abogados que damos clases" y a partir de la Carrera Docente se nos ha presentado un nuevo desafío: "cómo" convertirnos en docentes que enseñamos derecho.

Hoy, cotejando la observación de mi colega y también mi registro, puedo advertir que cambió considerablemente mi forma de enseñar.

Antes me dedicaba a repasar los contenidos que iba a dar y simplemente procuraba que me alcanzara el tiempo para darlos, sin advertir que a lo mejor no lograba la atención de los alumnos, o que simplemente había dado los contenidos pero no había logrado transmitirles mucho más que eso.

² Mastache, *ob. cit.*

En la actualidad, me interesa destacar cuáles son los temas que generarán más interés por parte de los alumnos, lo cual puedo prever y contemplar en la planificación de la clase, trabajar sobre ellos y generar a partir de allí las intervenciones y sus propios razonamientos.

Cuando les planteo interrogantes, procuro constantemente lograr la participación y la interacción de ellos, pues pretendo que al finalizar la clase hayan comprendido los temas y no simplemente hayan tomado apuntes o testimonios textuales sobre los contenidos dados. Es importante para esto, no castigar el "error", permitir que "arriesguen", conjeturen y, en todo caso, ir reconduciendo sus aportes hacia el conocimiento teórico.

Sin embargo, todavía y luego de analizar el registro de observación de mi colega, advierto que las preguntas que formulo muchas veces no logran generar estos cuestionamientos.

Por el contrario, son preguntas de repuestas cortas, para las cuales necesariamente requieren que luego de ello, como docente, deba tomar la palabra y desarrollar en contenido. Aún no he logrado que los alumnos hagan preguntas directas, sino que simplemente obtengo respuestas a las que realizo.

Considero de suma importancia trabajar sobre ello, pues el uso de las preguntas trae aparejado buenos resultados, ya que alienta el interés, la participación y además es gratificante advertir que los alumnos no solamente comprendieron el tema, sino que además pudieron cuestionárselo. Esto resulta sumamente enriquecedor a la hora de enseñar.

Hasta aquí he intentado transmitir la importancia de la capacitación, o por lo menos desde mi experiencia personal, compartir lo útil que ha resultado cursar los dos primeros módulos correspondientes a la carrera docente. No solamente por los contenidos teóricos o las técnicas que allí se enseñan, sino también porque es un ámbito en el que se llama a la reflexión, al cuestionamiento interno, a la propia observación, a compartir las problemáticas con colegas y, sobre todo, a tomar conciencia de la importancia de la tarea que llevamos adelante, enseñar pero hacerlo también aprendiendo.

"Enseñar no es una función vital, porque no tiene el fin en sí misma, la función vital es aprender" Aristóteles, Filósofo griego (384 AC – 322 AC).

Bienvenidos a la carrera: diseño de clases para el primer año en ciencias jurídicas

Por Paola E. Zini Haramboure

Abogada, Especialista en Políticas de Integración Regional (UNLP) Ex Becaria de la Comisión Europea Programa ALFA – Université de Paris I Panthéon Sorbonne. Diplomada en Derecho Romano Público y Privado (UAI, Argentina). Profesora de Derecho Romano. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

RESUMEN

“El cambio fundamental tiene que realizarse en el escenario metodológico: Es en lo cotidiano de los procesos de enseñanza, en el compromiso que asuman maestros y alumnos, en la formación que se promueva en el aula, donde la Universidad puede transformarse” (Díaz Barriga, 1991).

En el presente trabajo se aborda la problemática del diseño de clases presenciales para materias del primer año de la Carrera en Ciencias Jurídicas, inquietud surgida a través de la experiencia docente en Derecho Romano en la Universidad Nacional de La Plata. Con dicho objetivo se exploran dos dimensiones fundamentales: la situación del sujeto-estudiante y la configuración didáctica elegida por el profesor.

En primer lugar, se describe brevemente el proceso de afiliación institucional e intelectual del ingresante, detallando las etapas de esta transición así como los desafíos propios de la alfabetización académica, a fines de contextualizar la necesidad de construir estrategias didácticas diferenciadas para el inicio de los estudios universitarios.

A continuación se analizan representaciones sobre la clase presencial, en particular en la formación legal –abarcando aspectos tales como planificación, desarrollo, tratamiento de contenidos disciplinares, vínculo profesor-estudiante, entre otros– de acuerdo a lo constatado en investigaciones sobre enseñanza jurídica. Una vez realizada esta introducción, se destaca la importancia de innovar en el planteo metodológico de la clase –considerada como una unidad de sentido– tanto reflexionando sobre la perspectiva áulica así como aplicando criterios y prácticas que propicien la afiliación de los ingresantes. Esto implica revisar la estructura secuencial, las actividades orientadas al aprendizaje, la motivación de los estudiantes, la dinámica del trabajo grupal, la intervención del profesor, la utilización del

espacio, el aporte de nuevas tecnologías, y la producción de conocimiento en forma colectiva, justificando pedagógicamente las elecciones posibles para organizar una clase, entendida siempre como una relación dialógica.

Por último, se propone un diseño pensado especialmente para el estudiante de primer año de la carrera en Derecho, complementando diversas metodologías de enseñanza y sugiriendo recursos didácticos a tal efecto, con la intención de socializarlo con los colegas asistentes a estas Jornadas.

PALABRAS CLAVE

proceso de afiliación – ingresantes - clase presencial – metodologías de enseñanza – configuración didáctica

Welcome to the career: Lessons plan for the first year of the degree in legal science

By Paola E. Zini Haramboure

SUMMARY

The purpose of this work is to analyze the issue concerning the preparation of classroom lessons for the courses of the first year of the degree in legal science, which was identified as a matter of concern while teaching Roman Law at the National University of La Plata. For that purpose, two fundamental aspects will be examined: the situation of the subject-student and the teaching approach chosen by the teacher.

First, we will briefly describe the process of institutional and intellectual affiliation of first-year students, specifying the different stages of this transition as well as the challenges presented by academic literacy, in order to place into context the need to devise different teaching strategies for the initial years of university study.

Then, we will analyze different aspects of classroom teaching, particularly in the field of legal education, including areas such as planning, development, management of content knowledge, and the teacher-student bond, among others, in accordance with the results of research work on the teaching of law.

After these considerations, we should stress the importance of taking innovative steps in the methodological approach to the lesson –which is considered as a unit of meaning– both by reflecting on the classroom perspective and by adopting criteria and practices that encourage the affiliation of first-year students. This entails examining sequential structures, learning-oriented activities, student motivation, teamwork dynamics, the role of the teacher, the use of the space, the contribution of modern technologies, and the generation of knowledge as a group, thus justifying –from a pedagogical viewpoint– the possible ways of organizing a lesson, understood as a dialogic relation.

Finally, we propose a lesson plan created especially for students in the first year of the degree in law, by combining different teaching methodologies and suggesting didactic resources to be used for that purpose, with a view to introducing it to the colleagues who attend the Congress.

KEY WORDS

affiliation process – first-year students – classroom lesson – teaching methodologies – teaching approaches

Bienvenidos a la carrera: diseño de clases para el primer año en ciencias jurídicas

Por Paola E. Zini Haramboure

El objetivo de esta ponencia es abordar la problemática del diseño de clases presenciales para materias del primer año de la carrera en Ciencias Jurídicas, inquietud surgida a través de la experiencia docente en Derecho Romano en la Universidad Nacional de La Plata. A tal fin se hace necesario explorar dos dimensiones fundamentales: la situación del sujeto-estudiante y la configuración didáctica elegida por el profesor.

La experiencia que atraviesa en el ingresante en el inicio de la carrera se ha denominado "proceso de afiliación" y fue desarrollada en detalle en el texto de la investigadora argentina Miriam Casco (2007). De acuerdo a esta autora, la entrada a la Universidad ha sido analizada por el etnógrafo francés, Alain Coulon, quien la conceptualizó como "*un tránsito o pasaje de un estatus social a otro, de una cultura a otra*". Este pasaje ha sido definido como un proceso de afiliación intelectual e institucional y consta de tres etapas: en principio "*el tiempo de la alienación*" entendido como la entrada a un universo desconocido que rompe con el mundo anterior, luego, "*el tiempo del aprendizaje*" que implica el esfuerzo y la puesta en práctica de estrategias personales para la adaptación progresiva por parte del estudiante y, finalmente, "*el tiempo de la afiliación*" en el cual se alcanza el dominio relativo de las reglas institucionales.

Este proceso tiene un doble desafío, por ello se habla de afiliación intelectual –considerada como el aprendizaje de las pautas académicas y de las formas de apropiación del conocimiento– y de afiliación institucional, que apunta a la familiarización con el modo de funcionamiento de la universidad, los trámites administrativos de cada facultad, las vías de inscripción a cursadas y exámenes finales, entre otras reglas.

En este sentido, el proceso conlleva un rito de iniciación: "*lo primero que está obligado a hacer un ingresante cuando llega a la universidad es aprender su oficio de estudiante*" (Casco, 2007:2) El llamado "oficio del estudiante" exige entrar en contacto con una nueva cultura, prácticas y códigos desconocidos; se realiza directamente en el terreno y es progresivo. Un aspecto importante de este oficio es encarar una nueva relación con el conocimiento, que permita la apropiación del mismo (Britos-Schneider, 2005:8)

Si el ingresante no llega a aprender su "oficio" lo más probable es que el proceso de afiliación falle, y derive en deserción estudiantil, sobre todo en los primeros años de la carrera. Las vivencias del ingresante en una universidad pública argentina han sido asimismo descritas por Carli (2012:66) en una reciente investigación señalando que: *"la llegada a la universidad constituye una experiencia iniciática, asociada a la tradición plebeya de ingreso irrestricto, pero débil en rituales y soportes institucionales"*.

En la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales esta situación se hace evidente: las clases son masivas, se acota la problemática del ingresante al mes inicial del curso nivelatorio sin considerar las dificultades que surgen a lo largo del año, los estudiantes no siempre reciben la contención necesaria y se genera una brecha que a veces parece insalvable.

Así es que resulta estratégico definir un planteo didáctico para las clases presenciales, ya que no sólo se traducen en un espacio de encuentro entre profesores e ingresantes sino que inciden directamente en la relación de los estudiantes con el conocimiento. Sin embargo, para proponer una innovación es preciso conocer previamente las prácticas actuales y las representaciones sobre la clase presencial en ciencias jurídicas.

Tradicionalmente, las propuestas metodológicas en las cursadas de Derecho han consistido en clases magistrales, con análisis de textos –ya fuera leyes o sentencias o algún artículo de doctrina– y exámenes parciales orales o escritos acotados al desarrollo de conceptos. En efecto, de acuerdo a una investigación realizada en la propia facultad (González y Cardinaux, 2010) surgen muy notoriamente ciertas prácticas ligadas a la enseñanza tradicional del derecho: primacía absoluta de la clase magistral, falta de planificación y preparación de las clases, enseñanza basada en contenidos, individualismo en el trabajo de cátedra, desvinculación de los profesores con el proceso de aprendizaje, evaluación basada en la repetición de conceptos y habilidades memorísticas, distancia entre el profesor y los estudiantes, entre otras. En este marco la clase presencial se representa como un espacio de protagonismo del profesor, no planificado, exclusivamente dedicada al contenido teórico, de carácter repetitivo y con escasa o nula participación del estudiante. En términos del profesor chileno Coloma Correa, la interacción predominante en la clase magistral se caracteriza entre otras cosas *"por una odiosa asimetría entre profesor y estudiantes"*. (2005:136)

Así entonces se impone una pregunta: ¿cómo se podría innovar en el diseño de clases presenciales para el primer año en Ciencias Jurídicas? Sin duda, lo primero que se debe encarar es la elaboración de una construcción metodológica para la cursada, que se conformará *"a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella"*. (Edelstein, 1996:82)

Esta construcción metodológica será relativa, singular, construida para un objeto de conocimiento particular (en este caso Derecho Romano) un sujeto particular (el ingresante) y un contexto áulico e institucional particular (un aula universitaria de primer año, pública y masiva). Lo expuesto implica pensar la clase como una verdadera unidad de sentido, inscrita en proyecto pedagógico, asumiendo la necesidad de planificarla críticamente.

A tal fin será indispensable recuperar la definición de configuración didáctica entendida como *“la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”* (Litwin, 1997:97) Lo que diferencia una configuración didáctica de aquella que no lo es, radica en la intención de enseñar y de generar un ámbito que propicie el aprendizaje de los estudiantes. Por ello coincidimos plenamente con la autora citada cuando sostiene que *“pensar la clase anticipadamente fue siempre la expresión del compromiso del docente con su tarea”* (Litwin, 2012:155)

En este sentido la configuración didáctica de una clase presencial se convierte en un proceso de reflexión, que exige tomar en cuenta diversas categorías tales como la estructura secuencial, las actividades orientadas al aprendizaje, la motivación de los estudiantes, la dinámica del trabajo grupal, la intervención del profesor, la utilización del espacio, el aporte de nuevas tecnologías y la producción de conocimiento en forma colectiva.

Usualmente, al idear esta configuración, se cae en la tentación de oponer las clases teóricas a las clases prácticas, o de plantear una dicotomía entre la clase magistral y el método de casos (Ylarri, 2012) Sin embargo, en una clase destinada a ingresantes, no sólo es posible sino también deseable complementar diferentes metodologías de enseñanza.

Así lo explica Davinial respecto de la aparente contradicción entre métodos y estrategias de enseñanza:

“Pero un método no es una camisa de fuerza o una regla a seguir, ni el docente es sólo un pasivo seguidor de un método ni lo aplica de manera mecánica. Por el contrario, lo analiza y reconstruye, combinando métodos, elaborando estrategias específicas para situaciones, contextos y sujetos determinados, seleccionando e integrando los métodos adecuados a sus fines”. (2008:73)

En consonancia con la perspectiva citada, se propone entonces un diseño de clases presenciales para ingresantes en ciencias jurídicas, estructurado en tres etapas, combinando diferentes recursos docentes, con el objetivo de favorecer la alfabetización académica, motivar a los ingresantes y promover la construcción de conocimiento.

Las tres etapas reconocen un esquema básico de apertura, desarrollo y cierre, tomando como premisa lo manifestado por Bain *"enseñar es atraer a los estudiantes, diseñando cuidadosamente un entorno en el que ellos aprendan"*. (2007:62)

En la apertura resulta esencial una introducción clara y atractiva al tema de la clase –para lo cual puede ser útil comenzar con un breve video, una frase-disparador escrita en el pizarrón, una imagen comentada o incluso un mapa conceptual– seguida por una discusión con los estudiantes sobre los conocimientos y/o representaciones sobre ese contenido.

En cuanto al desarrollo, se podría subdividir a su vez en tres instancias, una correspondiente a la exposición del profesor, otra con actividades pensadas para el aprendizaje significativo y una tercera que refleje la puesta en común, a través de un debate o diálogo reflexivo –en términos de Davini–. En la instancia dedicada a las actividades, se priorizará el trabajo grupal, la selección de materiales apropiados a tal efecto y la diversidad de tareas, todas ellas orientadas a reforzar la alfabetización académica, descrita como *"las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior"*. (Carlino, 2012:13)

Por último, pasamos al cierre que, así como la apertura, se convierte en un momento fundamental para la estructura global de la clase –ofreciendo tanto un espacio para dudas y consultas como un anticipo del próximo tema– e incluso una excelente ocasión para realizar breves entrevistas de seguimiento y tutoría con los ingresantes, ya sea a nivel grupal o individual. De esta manera, la clase debe representar un ámbito estimulante, de producción colectiva de conocimiento, de discusión y debate, y también, como sugiere Meirieu, un espacio de seguridad –sobre todo cuando es destinada a ingresantes:

"Si bien la pedagogía no podrá jamás desencadenar mecánicamente un aprendizaje, es cosa suya el crear "espacios de seguridad" en los que un sujeto pueda atreverse a hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo". (1998:85)

Se considera que, a través del diseño propuesto, se puede crear un clima de aprendizaje propicio para el proceso de afiliación intelectual de los estudiantes, que los desafíe, los motive y les brinde un andamiaje, a la vez que integre actividades de lectura y escritura, consideradas como una necesidad estructural del futuro abogado.

En conclusión, es cierto que la manera de preparar la clase es una construcción personal y singular de cada docente, pero entendemos que siempre debe apuntar a cumplir con el siguiente postulado de Freire:

“Enseñar no es transferir contenidos de su cabeza a la cabeza de los alumnos. Enseñar es posibilitar que los alumnos, al promover la curiosidad y volverla cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con sus profesores”. (Freire, 2004:6)

BIBLIOGRAFÍA

BAIN, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.

BRITOS, M. de P. y M. SCHNEIDER (2005) El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas en la universidad. En: *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*. Año 2. Nº 1, noviembre. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

CARLI, Sandra (2012) *El Estudiante Universitario: Hacia una historia del presente de la Educación Pública*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

CARLINO, Paula (2012) *Escribir, leer y aprender en la Universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Académica.

CASCO, Miriam (2007) Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. En: *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano "La universidad como objeto de investigación"*. Tandil, Argentina.

COLOMA CORREA, Rodrigo (2005) El ocaso del profesor Binns. Una ensayo acerca de la enseñanza del derecho en Chile. En: *Revista Ius et Praxis* Nro 11 (1). Chile: Universidad de Talca.

DAVINI, María Cristina (2008) *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

DÍAZ BARRIGA, Ángel (1991) “La enseñanza y la evaluación en el contexto actual de la Universidad” En: *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor

EDELSTEIN, Gloria (1996) Lo metodológico. Un capítulo pendiente en el debate didáctico. En: *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

FREIRE, Paulo (2004) *Un grito manso*. Siglo XXI: México.

GONZALEZ, Manuela y CARDINAUX Nancy (2010) *Los actores y las prácticas: enseñar y aprender Derecho en la UNLP*. La Plata: EDULP.

LITWIN Edith (2012) *El Oficio de Enseñar*. Buenos Aires: Paidós Educador.

LITWIN, Edith. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires:Paidós.

MEIRIEU, Philippe (1998) A mitad de recorrido por una verdadera 'Revolución Copernicana' en Pedagogía. En: *Frankenstein educador*. Barcelona: Editorial Laertes.

YLARRI, Juan Santiago (2012) La clase expositiva sigue teniendo algo que decir: no siempre es conveniente el método de casos. En: *Revista Academia*, Año 10 Nro 20. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

ESQUEMA BÁSICO DE CLASE PRESENCIAL DESTINADA A INGRESANTES EN CIENCIAS JURÍDICAS

Esta propuesta se pensó para una clase presencial de dos horas, complementando diversas metodologías de enseñanza que promuevan la alfabetización académica de los ingresantes. En cada etapa se sugieren métodos –seleccionados de la obra de Davini– y recursos TIC; los cuales podrán ser asociados a los materiales didácticos que cada profesor elija para presentar el tema.

INTRODUCCIÓN:

- a. Brevísima reseña de la clase anterior.
- b. Presentación del TEMA de la clase con un organizador anticipante: video - frase - disparador - imagen comentada (Aproximadamente, 15 minutos)
- c. Mapa conceptual.
- d. Intercambio con los estudiantes sobre conocimientos previos.

Métodos: Transmisión significativa, diálogo reflexivo

Recursos TIC: Youtube, ThingLink, Cmap, Spicy Nodes

DESARROLLO: Exposición del profesor con recursos elegidos a tal efecto (Aproximadamente, 30 minutos)

Actividad grupal o individual de los estudiantes (Aproximadamente, 30 minutos)

Puesta en común, a través del debate o diálogo reflexivo (Aproximadamente, 30 minutos)

Métodos para la Exposición: Transmisión significativa, cambio conceptual, diálogo reflexivo, seminarios de lectura y debates.

Actividades: Estudio de casos, solución de problemas, construcción de problemas, método de proyectos, tareas de lectura y escritura, simulación escénica.

Recursos TIC: Prezi, Powerpoint, Wiki, Blog, Glosarios virtuales, Padlet

CIERRE: Consulta sobre dudas y preguntas del tema del día.

Recordatorio de tareas pendientes (Aproximadamente, 15 minutos).

Breve anticipo de la próxima clase.

Entrevistas de seguimiento grupales o individuales con los ingresantes

Métodos para la tutoría de ingresantes: método basado en fortalezas, fijación de metas, motivación y cambios.

Recursos TIC: Padlet, Twitter, Herramienta Calendario de aulas virtuales, seguimiento semanal a través de correo electrónico y foro virtual de consultas generales.

La pedagogía crítica aplicada a la didáctica de la enseñanza de los derechos humanos. El caso de la Universidad de San Pablo-Tucumán

Por Carolina López Flores

Abogada y Profesora de Ciencias Sociales e Instrucción Cívica, Profesora Adjunta de Introducción a los Sistemas Jurídicos y de Derechos Humanos, Directora del Proyecto de Investigación EDU 308 titulado "El enfoque de derechos humanos y su aplicación para la enseñanza del Derecho. Estado actual y pautas para su incorporación", Universidad de San Pablo Tucumán, San Miguel de Tucumán, Argentina.

RESUMEN

Este trabajo se propone mostrar algunas reflexiones en relación a la enseñanza de los Derechos Humanos y la educación privada a partir de las experiencias educativas en la Universidad de San Pablo-Tucumán, un espacio relativamente nuevo, privado y laico al que asisten alumnos y alumnas de diferentes estratos sociales. Esta universidad, como tantas otras, enfrenta la demanda académica de la enseñanza de los Derechos Humanos como un eje transversal en todas sus carreras relacionadas a las Ciencias Sociales y Jurídicas. Al mismo tiempo esta demanda se vincula con un proceso histórico-político que atraviesa la sociedad argentina y latinoamericana en búsqueda de la aplicación efectiva de este tipo de derechos.

En el ámbito de la educación pública, la enseñanza de Derechos Humanos tiene aristas de obligatoriedad jurídica, sin embargo todavía no está prevista como eje fundamental en las diferentes instituciones en que se imparte educación privada. Teniendo en cuenta estos antecedentes y los objetivos propuestos para el proceso educativo en la temática, se han diseñado programas curriculares, tanto de grado como de posgrado, según los principales postulados de la Pedagogía Crítica en la versión del brasilero Paulo Freire. La perspectiva de género crítica (pedagogía feminista), el fortalecimiento de la ciudadanía y los valores comunitarios, la revisión de la relación docente-alumn@, la selección de la bibliografía, y las actividades en el aula son algunos de los elementos que se analizaron y construyeron con la visión de la pedagogía que interpela a la libertad en todos sus sentidos.

PALABRAS CLAVE

pedagogía crítica, educación universitaria privada, derechos humanos

Critical pedagogy applied to the teaching of human rights education.

The case of the University of San Pablo-Tucumán

By Carolina López Flores

SUMMARY

This paper intends to show some reflections in relation to human rights education and private education from the educational experiences at the University of San Pablo-Tucumán. It attends non-religious private students from different social strata. This university, like many others, faces the academic demands of human rights education as a crosscutting issue in all careers related to Social Sciences and Law studies. At the same time this demand is linked to a historical process - political society through Argentina and Latin American quest for human rights practice. In the areas of public education and in human rights education is legally binding edges, however the teaching of human rights is not yet scheduled as the linchpin in the different institutions in private education is provided. Given this background and the objectives of the educational process in the subject and curricular activities are designed, both undergraduate fellowship course, as the main tenets of critical pedagogy in the Brazilian version of Paulo Freire. The gender criticism (feminist pedagogy), the strengthening of citizenship and community values, the review of the relationship teacher - students, selection of literature and classroom activities are some of the elements that were analyzed and built with the vision of pedagogy that challenges to freedom in all its senses.

KEY WORDS

critical pedagogy, private college education, human rights

La pedagogía crítica aplicada a la didáctica de la enseñanza de los derechos humanos. El caso de la Universidad de San Pablo-Tucumán

Por Carolina López Flores

La enseñanza de los Derechos Humanos supone asumir críticamente los postulados de la teoría occidental de esta disciplina y del enfoque de tales derechos. A los fines de la enseñanza la definición del “enfoque” es fundamental porque orientará el diseño y la construcción del proceso educativo. Tal enfoque, por ejemplo, es definido por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos como “un marco conceptual para el proceso de desarrollo humano que desde el punto de vista normativo está basado en las normas internacionales de derechos humanos y desde el punto de vista operacional está orientado a la promoción y protección de los derechos humanos”. Sus objetivos serían: a) analizar las desigualdades que se encuentran en el centro de los problemas de desarrollo; b) corregir las prácticas discriminatorias y el injusto reparto de poder que genera obstáculos al desarrollo. Estos objetivos requieren a nivel educativo bibliografía, herramientas metodológicas, docentes e instituciones con capacidad para responder a ellos. Así, por ejemplo, la enseñanza de los derechos humanos con estos presupuestos deberá abordar necesariamente cuestiones como el asimilacionismo, el multiculturalismo, la problemática local y la protección especial de grupos sociales vulnerabilizados, especialmente a través de la aplicación de la perspectiva de género.

Es requisito también la capacitación permanente a los docentes y paralelamente obliga al resto del personal de un establecimiento educativo a conocer y aplicar los presupuestos que materializan la vigencia de los Derechos Humanos en el contexto educativo, incluso el universitario privado. Esto es fundamental porque el derecho a la educación en el nivel superior comprende un proceso de enseñanza orientado al pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales (Conf. PIDESC y OG N°13).

La universidad tiene un rol fundamental en el desarrollo de las capacidades conforme el enfoque de Derechos Humanos propuesto por los tratados internacionales y los estándares de derechos de los organismos internacionales. Este espacio educativo, social y cultural determina una responsabilidad en la formación de profesionales y personas respetuosas de

los Derechos Humanos; responsabilidad jurídica y social que es compartida y garantizada por el Estado según la legislación que rige la materia.

Esto, que puede considerarse obligatorio para las universidades públicas de Argentina según la Ley de Educación Superior N° 24.521, resulta por extensión aplicable y de sumo valor cualitativo para la enseñanza del Derecho en una universidad privada laica como la USPT.

Dice la Ley de Educación Superior respecto a los fines y objetivos de la educación superior (que se corresponden con los presupuestos del enfoque de Derechos Humanos):

- a) Tiene por finalidad desarrollar las actividades y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexiva, crítica, capaz de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático.
- b) Son objetivos: profundizar los procesos de democratización en la Educación Superior, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades.

Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, nos toca presentar a la universidad del caso. La Universidad de San Pablo-Tucumán es la cuarta universidad creada en la Provincia de Tucumán. Se caracteriza esencialmente por ser una universidad privada y laica. Es la única universidad de este tipo que dicta formalmente, mediante un cursado presencial y con un plan de estudios de cinco años, la Carrera de Abogacía con dos orientaciones: empresarial y política regional e internacional. También se dictan otras carreras vinculadas a las Ciencias Sociales como ser la Licenciatura en Ciencia Política y la Licenciatura en Relaciones Internacionales.

Actualmente, la carrera de grado de Abogacía de la USPT no tiene una asignatura específica referida a la enseñanza de "Derechos humanos" por una cuestión de diseño de los planes de estudios originales. La temática resulta abordada elípticamente por docentes de algunas asignaturas vinculadas al Derecho Internacional Público, Derecho Constitucional, Derecho Ambiental, por ejemplo. Pero de ninguna manera constituye un eje transversal al plan de estudios. Esta situación plantea la necesidad imperiosa de investigar y problematizar la cuestión de la enseñanza del Derecho sin los aportes del enfoque de Derechos Humanos. La demanda de formación en esta temática se materializó en la incorporación, durante 2013, de

la asignatura Derechos Humanos en Ciencia Política y en Relaciones Internacionales, pero aún no ha sido así en la carrera de Abogacía.

La enseñanza del Derecho, al igual que otras disciplinas, de ninguna manera puede suponerse ideológicamente neutra. Históricamente y relacionando la problemática a la perspectiva de género puede afirmarse que el Derecho se enseñó en las Universidades desde la postura masculina enfocada por los docentes como "lo universal incuestionable". Entonces los Derechos Humanos de las mujeres, por ejemplo, se estudian en los programas universitarios de manera superficial y bajo otras denominaciones en asignaturas como Derecho Privado y Derecho Público; y no se logran dimensionar las verdaderas implicancias de la perspectiva de género en el estudio del Derecho en general.

Teniendo en cuenta el paradigma positivista de la enseñanza, la Escuela de Frankfurt y las últimas Teorías Críticas de la Educación, al igual que la Teoría Crítica del Derecho, poco se difundieron las reflexiones respecto al currículum educativo universitario en las Carreras de Abogacía en Tucumán. Generalmente, las asignaturas de la Carrera en la provincia son dictadas por abogados y abogadas sin formación pedagógica y por lo tanto sin un marco teórico que permita observar al currículum como un espacio que refleja relaciones sociales y de poder, valores, hábitos, creencias.

Siguiendo los lineamientos de la pedagogía crítica de Freire, asumimos que la actividad educativa universitaria, tanto pública como privada, debe ser reconocida como una práctica social y política que compromete moralmente a quien la ejecuta. Por lo tanto, no puede desconocerse la trascendencia de los contenidos y diseños de programas que cada docente realiza.

En este sentido, un elemento fundamental para la aplicación de la pedagogía crítica a la enseñanza de los Derechos Humanos consiste en la revisión constante del concepto de "currículum". Este es una "síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse o resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social". Los elementos culturales que sintetizaría un currículum universitario serían: hábitos, conocimientos, creencias, valores y costumbres.

Para señalar la trascendencia del diseño curricular y la planificación de los contenidos que se transmiten y reproducen en las universidades deben tenerse en cuenta dos fenómenos educativos más: el *currículum oculto* y el *currículum nulo*. El primero estaría integrado,

según Elsie Rockwell, por un “conjunto de mensajes implícitos en las formas de transmitir el *currículum explícito*, en la organización misma de las actividades de la enseñanza, y en las relaciones escolares que sustentan el proceso escolar”. Mientras tanto, el *currículum nulo* alude a “lo que las escuelas no enseñan”. Diríamos en el caso bajo estudio es lo que las universidades no enseñan. Por lo pronto indagar por el currículum nulo es preguntarse por la ausencia de ciertas consideraciones y perspectivas, o bien observar la falta de valoración de ciertas relaciones y contextos. La universidad ha decidido, considerando todo lo expuesto y bajo el impulso de jóvenes docentes, incorporar la temática de la enseñanza de los Derechos Humanos a sus planes de enseñanza de manera paulatina a los fines de responder a una demanda de educación integral respaldada por acuerdos internacionales y leyes nacionales. El proceso está en marcha: tenemos un proyecto de investigación sobre la temática, se dicta la asignatura Derechos Humanos para Ciencia Política y Relaciones Internacionales, se dictó durante este año un postítulo de formación docente en Derechos Humanos, la universidad participa en la Semana Nacional de la Ciencia y la Tecnología con talleres sobre la temática, se registran los primeros egresados en la Universidad con tesinas vinculadas a la perspectiva de género aplicada a la Ciencia Política, se diseñó especialmente el programa de la asignatura Introducción a los Sistemas Jurídicos como materia matricial para presentar la temática a todos los alumnos de casi todas las carreras de la USPT.

La calidad educativa ha iniciado sin dudas un proceso de transformación positivo con el aporte de una visión autocrítica y de vanguardia del fenómeno jurídico en el contexto educativo universitario, laico y privado. El proceso de revisión, compromiso y autocrítica ha sido iniciado y por eso quisimos compartir nuestra pequeña experiencia con otros docentes.

Bibliografía

ALEGRE, Marcelo y Roberto GARGARELLA (Coordinadores), *El derecho a la igualdad. Aportes para un constitucionalismo igualitario*, Buenos Aires, Lexis Nexis, 2007.

CUADERNOS DE EJERCICIOS PARA LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS, Oficina regional UNESCO, Santiago de Chile, 2004.

FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, Buenos Aires, Siglo veintiuno editores, 2008.

FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo veintiuno editores, 2008.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS, *Protección de los derechos humanos*, San José, Costa Rica, 2002.

KENNEDY, Duncan, *La enseñanza del derecho. Como forma de acción política*, Buenos Aires, Siglo veintiuno editores, 2012.

Derecho y Lengua: interdisciplinariedad y formación ciudadana

Por Roald César Devetac

Especialista en Educación (UdeSA), Abogado (UNL), Profesor de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas y Sociales (UNER). Profesor Adjunto Regular de *Didáctica General* y de *Aspectos Administrativos y Organizacionales de la Educación Argentina* y Jefe de Trabajos Prácticos Regular de *Observación y Práctica de la Enseñanza* del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la UBA. Vicerrector del Instituto Libre de Segunda Enseñanza (ILSE-UBA). Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. roalddevetac@derecho.uba.ar

Liliana María Pazo

Profesora, Licenciada y Doctora en Letras (USAL). Profesora interina en el ISP "Dr. J. V. González" en *Introducción a los Estudios del Lenguaje* y *Elementos de Semiología* y en *Expresión oral y escrita II*. Profesora titular y jefa de Departamento en el ILSE (UBA) y profesora titular de *Lingüística y Oralidad y Escritura Académica* en el Instituto del Profesorado "Sagrado Corazón". Como Investigadora Formada (UBA) participa del Proyecto UBACyT sobre Léxico, Gramática y Texto (2008-2014). Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.

RESUMEN

Toda la enseñanza está atravesada por la necesidad de adquirir un manejo comunicacional del lenguaje. Este enfoque pone al alumno en un rol activo y participativo que permite implementar con éxito actividades interdisciplinarias.

En esta oportunidad, el objetivo es proponer un trabajo interdisciplinario entre Derecho y Lengua y Literatura, que permita poner en práctica cuatro habilidades lingüísticas fundamentales: escuchar, leer, hablar y escribir (Cassany: 1998). Estas destrezas atravesadas por la trama argumentativa, eje de la oralidad y escritura académica, ponen en funcionamiento una batería de posibilidades de integrar y contextualizar contenidos de diferentes áreas del saber (en nuestro caso con el derecho).

Esta propuesta consiste en trabajar la escucha a través de la observación de una película, la lectura con el análisis del material teórico referido a un tema de las ciencias jurídicas, el habla con la puesta en práctica del Debate Académico y, por último, la escritura con la redacción de ensayos.

En primer lugar, la película funciona como un disparador para despertar el interés por el tema teórico que se busca abordar. En segundo lugar, los alumnos se internalizan en la técnica del debate reglamentado y a partir de una moción determinada se arma un debate académico. Finalmente, después de una jornada de debate y mesa redonda con especialistas que presenten ideas opuestas sobre el tema jurídico tratado, los alumnos escribirán un ensayo a partir de las hipótesis sugeridas por los docentes.

Buscamos que este trabajo interdisciplinario permita: relacionar saberes y competencias, desarrollar estrategias, abordar las cuatro habilidades lingüísticas esenciales y ejercitar la trama argumentativa. Todo ello en un marco que propicie la actitud crítica, el valor del conocimiento y la formación ciudadana.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza del Derecho – Interdisciplinariedad – Lengua y Literatura – Argumentación – Formación Ciudadana

Law and Language: Interdisciplinary nature and Citizenship training

By Roald César Devetac and Liliana María Pazo

SUMMARY

The need of acquiring a wide domain in the field of communicative language is always present throughout in the teaching process.

The above mentioned approach places students in an active and participatory role which allows them to carry out interdisciplinary activities successfully.

At the present moment, the aim is to propose an interdisciplinary study between Law and Language and Literature subjects to put into practice the four essential linguistic skills: listening, reading, speaking and writing.

The argumentative net which is the core idea of academic speaking and writing goes through the previously mentioned abilities. Besides they can put into practice plenty of possibilities to integrate and contextualize the contents of different fields of knowledge (Law in our case).

This proposal consists in working the listening skill after watching a movie, the analysis of theory which refers to the Science of Law through the reading skill, the Academic Debate through the speaking and finally the essay production through writing.

Our purpose in this interdisciplinary work is to allow: the relationship between knowledge and competence, the development of strategies, the four linguistic skills approach and the argumentative net practice.

This framework contributes to the development of the critical attitude, the value of knowledge and the citizenship training.

KEY WORDS

Law Teaching – Interdisciplinary nature – Language and Literature – Argumentation – Citizenship training

Derecho y Lengua: interdisciplinariedad y formación ciudadana

Por Roald César Devetac y Liliana María Pazo

El presente trabajo se propone, en forma sucinta, reflexionar sobre posibles “intersecciones” entre el Derecho y la Lengua en los procesos de enseñanza del derecho y de la formación ciudadana en los niveles medio y superior y realizar una propuesta de trabajo que dé cuenta de una construcción metodológica con distintas estrategias en las que se pongan en juego las competencias lingüísticas.

En primera instancia, entendemos que cuando se propone el término “intersección” entre el derecho y otras disciplinas, en rasgos generales, nos estamos refiriendo a la interdisciplinariedad entre dos campos del conocimiento. Relación que en esta situación particular se puede producir desde lo estrictamente conceptual de las dos disciplinas o desde lo procedimental (en este caso es de significativa relevancia porque se trata de la lengua, el principal instrumento de comunicación) y también desde lo actitudinal o valorativo ya que entendemos que un buen manejo de la lengua, en sus principales competencias, favorecerá la formación de un ciudadano pleno.

No podemos dejar de mencionar las relaciones que podríamos establecer, en cualquiera de los niveles de enseñanza, entre la Literatura y el Derecho. Distintos textos de la literatura universal, algunos de ellos contemplados dentro de los cánones escolares, se basan en temáticas relacionadas con el derecho, la justicia o cuestiones jurídicas en sentido amplio. Siempre teniendo en cuenta las dificultades organizacionales propias de cada institución, es aconsejable un trabajo conjunto entre los profesores de las áreas de ciencias jurídicas y sociales y lengua y literatura. Muchos son los textos que podemos mencionar, solo damos cuenta de algunos de los que hemos trabajado en nuestra práctica cotidiana: *La búsqueda del derecho* de Bertolt Brecht, *Los justos* y *El extranjero* de Albert Camus, *El proceso* y “Ante la ley” de Franz Kafka, *La cena* de Herman Koch, *El adversario* de Emmanuel Carrère y *El lector* de Bernhard Schlink, entre otros.

Siguiendo a Bruner, podemos fundamentar la relación natural que existe entre derecho y literatura: *La literatura, que saca provecho de la apariencia de la realidad, mira lo posible, lo figurativo. El derecho mira lo efectivo, lo literal, la memoria del pasado. La literatura rebasa en lo fantástico; el derecho, en la banalidad de lo habitual; pero son caras de una misma*

moneda, y cada quien está secretamente convencido de ello (...). La dialéctica narrativa de una cultura se expresa antes que nada en las obras de fantasía de los escritores y dramaturgos, y es virtualmente imposible prever, cuándo y de qué modo terminará por encontrar expresión en el corpus juris de la cultura, ya sea en la época tempestuosa de Justiniano o en la nuestra. Pero de una cosa podemos estar seguros: siempre fue importante que los alegatos judiciales y las narraciones provenientes de la literatura tengan en común el medium de la narrativa.

Además, podemos señalar que la interdependencia entre ambos campos disciplinares y esencialmente, pero no solamente, en la enseñanza en el nivel superior lo podemos encontrar no solo en el área literaria sino también en el campo lingüístico. A continuación y con un criterio meramente enumerativo, citamos algunos ejemplos del trabajo con aspectos lingüísticos y semánticos propios de los textos del área jurídica (con ampliación a las ciencias sociales): análisis de las formas lingüísticas presentes en los textos y escritos jurídicos (ley, decreto, demanda, sentencia y escritura), preocupación por las cuestiones terminológicas (no es lo mismo robo que hurto) y reflexión crítica sobre las construcciones de sentido relacionadas al área del derecho.

Por otro lado, los procesos de enseñanza y de aprendizaje también se relacionan directamente con la lengua, porque son procesos de comunicación y como tal presentan dos momentos, el de la comprensión (escucha-lectura) y el de la producción (habla-escritura). La comunicación como lo señala la Teoría de la Enunciación (Kerbrat Orecchioni, 1983) solo se completa cuando el alocutario-alumno produce un nuevo mensaje a partir de lo que ha comprendido. Además, la comprensión y la producción no abarcan solo el aspecto conceptual de las disciplinas señaladas, sino también lo procedimental ya que la lengua es el elemento que transforma al individuo en persona y al grupo en sociedad (Halliday, 1998). Por lo tanto, el manejo normativo y coherente de la competencia lingüística es el eje transversal que atraviesa todas las áreas del saber y del hacer del hombre.

Al señalar los dos momentos de la enseñanza y del aprendizaje (comprensión-producción) hemos marcado un enfoque comunicativo y nos hemos referido a cuatro habilidades lingüísticas esenciales: escuchar, hablar, leer y escribir (Cassany, 1998).

Ahora bien, queremos presentar una propuesta de trabajo concreta (que la entendemos como una construcción metodológica por la variedad de estrategias y recursos utilizados) que ponga en funcionamiento estas habilidades, pero atravesadas por la trama argumentativa, eje de la oralidad y de la escritura académica. De esta forma, se pondrá en

funcionamiento una batería de posibilidades de integrar y contextualizar contenidos de diferentes áreas del saber y del ser.

Esta se diseña para ser aplicada en asignaturas relacionadas con el área de ciencias jurídicas en los últimos años de la escuela secundaria (Ej. Instrucción Cívica en 4° o 5° de la CABA o en Política y Ciudadanía en 5° de provincia de Buenos Aires).

La actividad particular que se presenta tiene dos etapas: la primera desarrolla la comprensión y la segunda la producción.

Por un lado, en primer lugar, se presenta la película *Doce hombres en pugna* (*12 angry men*) de Sidney Lumet (1957). Tras escuchar los testimonios y valorar las pruebas presentadas, un jurado popular compuesto por doce hombres tiene que decidir, por unanimidad, si absuelve o condena a muerte a un joven acusado de haber matado a su padre. Al principio, once están completamente convencidos de su culpabilidad y se inclinan por la condena, pero el que discrepa empieza a plantear dudas razonables que, poco a poco, van resquebrajando la inicial seguridad de los demás.

Después de ver la película, se lleva a cabo una mesa redonda formada por especialistas del derecho que traten, desde dos posturas antagónicas, el tema "juicio por jurado". Por otro lado, en forma simultánea, los alumnos realizarán una lectura de material teórico, seleccionado por los docentes, referido a "juicio por jurado" (Constitución Nacional, Ley 9182 Provincia de Córdoba, artículos periodísticos, fragmentos de textos académicos especialmente seleccionados) y al Debate Académico (Balsa, 2007).

Una vez concluida la primera etapa y lograda la comprensión (escucha-lectura), se comenzará a trabajar la producción. Si nos remitimos a la Teoría de la Enunciación, afirmamos que un contenido se completa cuando a partir de la comprensión se puede realizar una producción personal. Por eso, la segunda etapa focaliza la atención en la apropiación de saberes que el alumno va a exteriorizar después de la escucha y de la lectura para desarrollar argumentaciones críticas tanto en la oralidad, a través del debate académico, como en la escritura, con el armado del ensayo.

Hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles. No hay otra manera de utilizar la lengua con finalidades comunicativas (Cassany, 2011: 88). Es importante integrar estas habilidades lingüísticas receptoras y productivas, ya que no funcionan corrientemente aisladas, sino integradas entre sí de múltiples maneras. Así, sobre un mismo tema se pueden desplegar todas las habilidades y producir textos diferentes.

Primero, se ve y se escucha una película, luego, se escucha a especialistas referirse al mismo tema, pero ya no con lenguaje artístico sino a través del discurso académico. A la par, se lee información perteneciente al discurso académico y al discurso social referida al mismo tema. Por último, para integrar todos los saberes se desarrolla el habla y la escritura. Primero, a partir de un Debate reglamentado, que no solo permite demostrar los conocimientos adquiridos, sino que incentiva la formación ciudadana a partir de la escucha y el respeto por las ideas del otro y, en segundo término, con la escritura de un ensayo crítico.

Además, un tema central, transformado en una de las asignaturas pendientes de la educación media y muy demandado por la universidad, es la argumentación. La argumentación consiste en la exposición de razones en una situación comunicativa con el propósito de demostrar algo y de justificar actos, creencias, actitudes y valores. El fin de una argumentación es producir o acrecentar la adhesión de los receptores a la tesis que se presenta. La tesis es la idea que se sostiene, que debe ser formulada claramente y ha de estar en una posición preponderante.

Creemos que el Debate Académico y el ensayo consecutivo permiten integrar las cuatro habilidades lingüísticas mencionadas: se lee para informarse, se escucha a los otros oradores, se habla y se escribe. Todo ello poniendo en práctica la trama argumentativa oral y escrita, rescatando e integrando saberes previos, construyendo saberes nuevos y desarrollando la formación ciudadana en valores de respeto y apertura.

El Debate Académico permite exponer razones en una situación comunicativa con el propósito de demostrar algo, es decir, argumentar para justificar actos, creencias, actitudes y valores. En él participan: los oradores de ambos equipos, un moderador, un cronometrista y los jueces. El grupo que defiende la moción es llamado Gobierno y quien se opone, Oposición. Los oradores desarrollan dos tipos de discursos: sustantivos y de réplica. Los discursos sustantivos se basan en un número de argumentos que va de tres a cinco, cada uno de los cuales aporta una razón para aceptar o rechazar la moción. El discurso de réplica es el último discurso de cada equipo. En esta etapa, los oradores no pueden introducir argumentos nuevos, se limitan a cuestionar los argumentos de sus rivales, a resaltar los puntos más fuertes de sus oradores y a defenderse. El debate puede ser con interpelación, en este caso se permite interpelar a los oradores mientras se encuentran en uso de la palabra, pero solo transcurrido el primer minuto de cada discurso sustantivo. Por eso, el cronometrista, con un aplauso, indica que ha pasado el primer minuto. El número de los jueces debe ser impar y ellos son quienes evalúan a los oradores con formularios previstos.

Para ello, tienen en cuenta: el estilo, el contenido, las estrategias argumentativas, los puntos de interpelación, las falacias y el respeto de las normas actitudinales.

Con respecto al contenido del campo jurídico elegido "juicio por jurado" puede ser considerado una excusa conceptual con la finalidad de la construcción metodológica para el trabajo conjunto de ambos campos disciplinares, con la variedad de estrategias y recursos señalados (de cualquier manera corresponde a un contenido propio del Poder Judicial). Si bien esta institución está contemplada en el artículo 118 de la CN, al día de hoy solo ha sido regulada en la provincia de Córdoba con aplicación efectiva, es interesante su tratamiento no solo por su valor estrictamente jurídico (desde su concepción y procedimientos), sino también por los posicionamientos éticos que los estudiantes pueden asumir en relación con el tema. Intentamos sugerir algunas propuestas para el tema: en la información proporcionada a los estudiantes y en la mesa redonda los especialistas podrían poner en juego dos casos con sentencias diferentes ante hechos similares, uno resuelto por tribunales ordinarios en la provincia de Jujuy (Caso Tejerina) y otro resuelto por un jurado popular en la provincia de Córdoba (Caso Díaz). El ensayo podría versar sobre ventajas y desventajas del juicio por jurado. También se podría incluir, ampliando la interdisciplinariedad, en la instancia de la mesa redonda de especialistas, la presencia de profesores de filosofía que puedan aportar sobre la dimensión ética del tema.

Queremos dejar planteado que el contenido de orden jurídico puede ser elegido según necesidades de orden curricular y se deberán realizar las adecuaciones necesarias en las estrategias y recursos dependiendo del nivel de enseñanza en la que se pueda aplicar esta construcción metodológica. Por ejemplo, con algunas variantes (sin película) hemos diseñado y desarrollado una propuesta similar frente a la nueva legislación correspondiente a la posibilidad de votar a los 16 años.

Finalmente, deseamos remarcar la importancia que asignamos en esta propuesta a la formación ciudadana de los estudiantes, entendiendo por formación ciudadana, en cualquiera de los niveles de enseñanza, una idea más amplia que la formación jurídica

Sostenemos que promover la escucha y la lectura en los estudiantes en sus procesos de aprendizajes les brinda herramientas para una mejor comprensión de la realidad social general (incluimos cuestiones de diversa índole: política, económica, cultural, etc.).

Rescatamos muy especialmente la habilidad/competencia de la escucha, tan descuidada por no decir prácticamente inexistente en nuestras relaciones cotidianas y ciudadanas; esto implica valorar la existencia del otro, el respeto por el otro, la opinión del otro, la posibilidad de acordar o de disentir con el otro.

Asimismo, entendemos que favorecer una mejor expresión oral y escrita de los estudiantes les facilitará una mejor comunicación en los procesos de construcción ciudadana en los distintos ámbitos y de inserción en su calidad de ciudadanos.

Bibliografía

Arnoux, Elvira y otros, *Talleres de lectura y escritura. Textos y actividades*, Buenos Aires, Eudeba, 2000.

Balsa, Federico, *Técnicas de debate en la escuela. Cómo enseñarlas*, Buenos Aires, Troque, 2007.

Bruner, Jerome, *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*, Buenos Aires, FCE, 2003.

Cassany, Daniel, *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama, 1999.

Cassany, Daniel; Marta Luna y Gloria Sanz, *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 2011.

Constitución Nacional.

Estrada, José Luis, "Reseña de 'Lengua y Derecho: líneas de investigación interdisciplinaria'" (de Chierichetti, L. y G. Garofalo), *Íkala*, 16(29), septiembre-diciembre, 2011.

Halliday, M. A. K., *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*, Colombia, Fondo de Cultura, 1998.

Kerbrat Orecchioni, Catherine, *La enunciación*, Buenos Aires, Hachette, 1983.

Ley 9182. Provincia de Córdoba.

Pintemos de verde la educación

Por Jorge Cuello

Abogado, Carrera de Especialización en Derecho Ambiental, Docente Auxiliar de 1° en la materia Régimen Jurídico de los Recursos Naturales – Participación en la materia del CPO Ambiente y Mercosur. Facultad de Derecho de la UBA. CABA, Argentina.

Los desafíos ambientales del siglo XXI

El mundo se encuentra en estado de alerta. El aumento creciente de la pobreza y las desigualdades sociales, el poder creciente de las multinacionales, el repliegue de la política y la cultura como medios de transformación social, las alteraciones y desequilibrios que se producen en la naturaleza y su impacto negativo en la salud de las personas, las muertes por enfermedades curables o evitables, la destrucción y la muerte provocada por las inútiles guerras configuran un escenario internacional dramático. La crisis ambiental global se inserta en este contexto.

En el Informe de la Comisión sobre Países en Desarrollo y Cambio Mundial se afirma: "El mundo actual está caracterizado por marcadas diferencias entre los pobres y los opulentos, los hambrientos y sobrealimentados, los poderosos y los impotentes. El siglo XX ha sido testigo de un aumento sin precedentes en la producción económica en general: sin embargo, simultáneamente, se produjo una desigualdad extrema en el aspecto social y económico".¹

Continúa el informe sosteniendo: "a través de procesos y tecnologías de producción inadecuados, los recursos de la Tierra se están agotando y contaminando a una tasa acelerada: se está produciendo un volumen siempre creciente de bienes y servicios, la mayor parte de las cuales está encaminada a llenar las demandas de consumo de una minoría, sin satisfacer las necesidades humanas de las mayorías más pobres".²

"Desde una perspectiva tercermundista, la crisis de desarrollo y la crisis ambiental constituyen de hecho una sola crisis socio-tecnológica, que plantea el reto más importante de nuestro tiempo. Si las tendencias actuales no se invierten, habrá cada vez menos recursos para satisfacer la demanda de las generaciones actuales y futuras, las capacidades productivas disminuirán y los niveles de pobreza de los pueblos del sur se acentuarán".³

¹ UNIANDES, IDRC, *"Por el Bien de la Tierra"*, Informe de la Comisión sobre Países en Desarrollo y Cambio Mundial, TM Editores, Ediciones, pág. 33.

² Ídem

³ Ídem.

Hecha esta introducción, podemos concluir que las relaciones que mantiene la sociedad con los bienes públicos de la naturaleza son el producto de los procesos culturales, políticos, sociales y económicos que se desarrollan en lugares y momentos determinados. En consecuencia, la globalización neoliberal impacta negativamente en la definición de las conductas humanas, en las relaciones sociales, en el ambiente, los recursos naturales y en la forma en cómo se distribuyen los bienes comunes provenientes de la naturaleza.

Para revertir esta tendencia, es necesario en primer lugar formar personas con espíritus solidarios y fraternos que vayan dejando atrás las épocas del individualismo y el sálvese quien pueda. Como dice Quiroga Lavie la educación en las escuelas debe estar orientada a hacer de los niños y niñas pequeños profetas. “La escuela no debe formar desde la niñez hombres especuladores, interesados o sirvientes de la economía de mercado, sino más bien personas solidarias y comprometidos con los problemas de su tiempo”.⁴

En segundo lugar, debemos avanzar hacia una sociedad más justa e igualitaria en la distribución de los bienes y servicios que nos ofrece la naturaleza, reduciendo el consumo exacerbado y desmedido de los que más tienen y garantizando el acceso a los elementos básicos de primera necesidad a los millones de personas que actualmente están sumergidas en la pobreza y la marginación.

En tercer lugar, debemos cambiar los hábitos de la sociedad para garantizar a las actuales y futuras generaciones la posibilidad de gozar de un ambiente sano y equilibrado. Es por eso que debemos pintar de verde la educación y poner en marcha en la Argentina una verdadera política nacional de educación ambiental.

Estas políticas deberían estructurarse a partir del resultado de los debates, reflexiones y experiencias ya existentes a lo largo y ancho de todo el país y que en la actualidad han ido marcando el camino ya recorrido por miles de organizaciones sociales y ambientales, instituciones educativas, municipios, institutos de investigación, empresas, redes y colectivos culturales.

La educación ambiental en la Constitución Nacional

La reforma constitucional de 1994 provocó un gran impacto en materia de educación ambiental luego de consagrar en el artículo 41 que todos los habitantes tienen el derecho a gozar de un ambiente equilibrado y apto para el desarrollo humano. La Constitución impone además a todos los habitantes el deber de preservarlo. *“En la medida en que se establece un*

⁴ Quiroga Lavie, Humberto, Conversaciones – abril de 2011.

derecho, los ciudadanos tienen además el deber de preservarlo".⁵

De esta forma, los ciudadanos deberán abstenerse de no causar daños al ambiente. Y toda acción humana encaminada a satisfacer sus propias necesidades deberá evitar la generación de perjuicios significativos sobre la naturaleza y la alteración de las condiciones ecológicas del ambiente. En este sentido Ricardo Lorenzetti sostiene que la protección del medio ambiente genera una influencia directa en las normas de conducta individual que deben asumir las empresas y las personas físicas.⁶

Teniendo en cuenta que el deber de preservar el ambiente exige a la sociedad estructurar nuevos valores y comportamientos individuales y colectivos el artículo 41 de la Constitución establece además la obligación de las autoridades de promover el acceso de la población a la información y a la educación ambiental.

En los debates de la reforma constitucional de 1994, la convencional Elva Roulet sostuvo que la información ambiental "debe ser accesible a los efectos de que la población pueda ser informada, tomar decisiones y dar opinión sobre los problemas ambientales que puedan afectarla directamente".⁷ Y afirmó que el estado debe promover la educación ambiental "tanto formal, en todos los niveles educativos, como informal, es decir que se pueda llegar por todos los medios a toda la población sin ninguna clase de discriminaciones".⁸

La educación ambiental en las leyes

El artículo 41 antes comentado provocó un efecto dominó en el ámbito legislativo ya que la educación ambiental se incorporó no solo en la nueva ley de educación nacional, sino también en casi todas las leyes nacionales de presupuestos mínimos ambientales y en las leyes complementarias dictadas por las provincias con posterioridad a la reforma constitucional.

Teniendo en cuenta que una de las fuentes formales del sistema de derecho es la ley toda política de educación ambiental debe estar orientada a dar cumplimiento a lo que establecen las leyes educativas y ambientales. Es por eso que en este capítulo, repasaremos la ley nacional de educación y las leyes de presupuestos mínimos ambientales que incorporaron a

⁵ Roulet, Elva, "*Diario de Sesiones de la Convención Constituyente*", Tomo xx, Pág. 1607, Imprenta del Honorable Congreso de la Nación.

⁶ Lorenzetti, Ricardo Luis, "Teoría de la decisión judicial. Fundamentos de Derecho".

⁷ Roulet, Elva "*Diario de Sesiones de la Convención Constituyente*", Tomo II, Pág. 1608, Imprenta del Honorable Congreso de la Nación.

⁸ Roulet, Elva "*Diario de Sesiones de la Convención Constituyente*", Tomo II, Pág. 1608, Imprenta del Honorable Congreso de la Nación.

la educación ambiental como instrumento fundamental para el cambio en los valores y las conductas humanas.

Conforme con lo establecido en el artículo 89 por la Ley N° 26.206 de Educación Nacional “el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación dispondrá las medidas necesarias para proveer la educación ambiental en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional con la finalidad de promover valores, comportamientos y actitudes que sean acordes con un ambiente equilibrado y la protección de la diversidad biológica; que propendan a la preservación de los recursos naturales y a su utilización sostenible y que mejoren la calidad de vida de la población”.

Además de esta ley de organización de las bases del sistema educativo nacional varias leyes nacionales de presupuestos mínimos de gestión ambiental establecen compromisos y obligaciones que deben asumir las autoridades en materia de educación ambiental.

En este sentido, la Ley General del Ambiente N° 25.675 (LGA) establece que uno de los instrumentos básicos de la política ambiental nacional es la educación ambiental debiendo “promover cambios en los valores y conductas sociales que posibiliten el desarrollo sustentable... tanto en el sistema formal como en el no formal”.⁹ La educación ambiental, además, deberá estar sometida a una constante actualización y articulación de diversas disciplinas y experiencias educativas para facilitar la percepción integral del ambiente y el desarrollo de una conciencia ambiental.¹⁰

Por su parte, la Ley N° 25.916 de Presupuestos Mínimos de Gestión de Residuos Domiciliarios estipula que para poder dar cumplimiento a los objetivos de la ley las autoridades deberán promover programas de educación ambiental.¹¹

En igual sentido la Ley N° 26.639 de Presupuestos Mínimos de Protección de Glaciares y Ambiente Periglacial establece la obligación de las autoridades de crear programas de promoción e incentivo a la investigación y desarrollar campañas de educación e información ambiental.¹²

Además de estos ejemplos, numerosas leyes nacionales y provinciales hacen referencia a la educación ambiental como instrumento fundamental de la política ambiental. A pesar de ello nuestro país carece de una ley nacional que se ocupe específicamente del tema.

⁹ Ley N° 25.675, Art. 2, inc. h).

¹⁰ Ley N° 25.675, Art. 15.

¹¹ Artículo 25 inc. d).

¹² Artículo 10 incs. f) y g) de la Ley N° 26.639.

Aportes para una política nacional de educación ambiental

A lo largo de este trabajo hemos venido analizando algunos aspectos vinculados a las responsabilidades que tiene el Estado nacional y las provincias en el ámbito de la educación ambiental a partir de las normas constitucionales y las leyes ambientales antes comentadas.

A pesar de la proliferación de normas que contienen exigencias en materia de educación ambiental, debemos ser conscientes que muchos de los derechos enunciados en las normas no son operativos hasta tanto no se dictan otras normas o se ponen en marcha acciones concretas por parte del Estado nacional, las provincias y los municipios.¹³

Es por eso que la política educativa ambiental deberá ser una prioridad en la agenda política nacional y deberá estar orientada a promover programas de educación ambiental de corto, mediano y largo plazo desde los niveles más elementales de la formación escolar hasta la enseñanza universitaria así como también en el ámbito no formal y los medios de comunicación social.

La educación ambiental debe estar orientada a educar en valores para construir ciudadanía ambiental con el objetivo de que las actuales y futuras generaciones tomen conciencia del peligro y amenaza que significan para los seres humanos los constantes impactos del accionar humano sobre el ambiente y el planeta producidos por los insostenibles patrones de consumo y producción.

Es por eso que en este último apartado vamos a enumerar algunas ideas que en forma de planes, programas o líneas de acción pretenden contribuir al debate en torno al papel que tiene la educación ambiental para garantizar a las actuales y futuras generaciones un ambiente sano y equilibrado. Las propuestas orientadas a implementar un plan nacional de educación ambiental son las siguientes:

1. Incorporar en los planes de estudio de todos los niveles de enseñanza (primaria, secundaria, terciaria y universitaria) el análisis crítico de los distintos procesos multidimensionales que integran la problemática ambiental.
2. Impulsar en todas las ciudades y localidades del país programas de Agenda 21 local y escolar para desarrollar proyectos de educación, concientización y gestión ambiental.
3. Desarrollar campañas de difusión y formación a través de los medios de comunicación y las redes sociales sobre distintas problemáticas ambientales, sus causas, las consecuencias y las alternativas para su solución.

¹³ Lorenzetti, Ricardo Luis, *“Teoría de la decisión judicial. Fundamentos de Derecho”*, Editorial Rubinzal – Culzoni, 2008, pág. 172.

4. Impulsar la creación de la Carrera de Administradores Gubernamentales Ambientales en todos los niveles de gobierno para que los empleados públicos se capaciten y actualicen en materia de gestión ambiental.
5. Impulsar la formación, la investigación y la actividad científica para el diseño y producción de tecnologías ambientalmente sustentables.
6. Apoyar financiera y técnicamente a los municipios de todo el país para impulsar programas de educación ambiental de la población y los trabajadores para lograr una gestión integral de Residuos Sólidos Urbanos (RSU).
7. Impulsar programas de capacitación de los trabajadores para la adopción de medidas activas y preventivas de protección y gestión ambiental
8. Integrar saberes y aportar soluciones a través de las redes de organizaciones sociales, ambientales y educativas que fomenten la comprensión de la complejidad socio ambiental.
9. Constituir y capacitar en forma permanente equipos de defensa civil que estén en condiciones de diseñar y ejecutar eficazmente planes de prevención y mitigación de contingencias naturales y ambientales.

Algunas ideas para fortalecer la implementación de las TIC's en el proceso de aprendizaje

Por Enrique Luis Suárez

Abogado y Procurador. Egresado de la carrera docente - Facultad de Derecho (UBA). Magíster en Doctrina Social de la Iglesia (Universidad Pontificia de Salamanca, campus Madrid, España).

Diploma Superior en Gestión y Control de Políticas Públicas (FLACSO, Área Estado y Políticas Públicas, sede Argentina), en curso.

Jefe de Trabajos Prácticos (Elementos de Derecho Administrativo), Ayudante de Segunda (Contratos Civiles, Comerciales y de Consumo) y Profesor Adjunto Interino (Facultad de Derecho –UBA-).

RESUMEN

Resulta insoslayable el papel que juegan las TIC's en la enseñanza del Derecho, no solo facilitando el acceso a una mayor información, sino a incrementar las capacidades y potencialidades de los participantes, propendiendo al desarrollo integral de la persona y al mejoramiento de su calidad de vida como ciudadano.

Entre los aspectos que merecen una reflexión en pos de fortalecer la implementación de las TIC's deben destacarse:

- la importancia de idear en la planificación educativa estrategias de fomento de la instrumentalización vertical y horizontal de las TIC's.
- la trascendencia de difundir y fomentar el uso por parte de docentes y estudiantes de los diversos portales informativos existentes, tanto en el ámbito gubernamental como en la gama de posibilidades que brindan las estrategias de acceso de información elaboradas desde el Tercer Sector.
- lo significativo de lograr un compromiso de parte de todos los actores institucionales que se relacionan con el proceso educativo (autoridades y dependencias competentes específicas, Centros de Estudiantes y Graduados), a fin de aumentar los recursos disponibles en materia de TIC's y propiciar la difusión del uso de todos los recursos ya existentes sobre el particular (computadoras y redes Wi Fi disponibles para docentes y estudiantes, acceso remoto y

presencial a los catálogos de la Biblioteca y Hemeroteca, utilización de la Sala Multimedia, etc.).

No obstante, las TIC's son solo un instrumento y no un fin en sí mismo. No pueden reemplazar los objetivos fundamentales del aprendizaje del Derecho (conocer la realidad sobre la que actuará el Derecho, comprender y aplicar los institutos jurídicos y sobre todo, tomar decisiones frente a casos concretos).

PALABRAS CLAVE

Tic's – información – desarrollo – portales – gobierno electrónico – compromiso – difusión – aprendizaje – realidad – regulación – decisiones

Some ideas for enhance the implementation of ICT's in the process of learning

By Enrique Luis Suárez

SUMMARY

The role played by the TIC´S in the teaching of law is unavoidable. Not only does it make easier the access to a bigger amount of information, but also it increases the skills and potentialities of the participants, paving the way to the absolute development of the individual and the improvement of his level of life as a citizen.

The outstanding features that should be analyzed in order to enhance the implementation of the TIC´S can be defined as follows:

- The importance of creating in the educational planification strategies to promote the vertical and horizontal instrumentation of the TIC´S.
- To attach great importance to the encouragement and circulation of the use of the many existent portals of information already in use in the government field as in the wide range of possibilities offered by the strategies of access to information designed by the areas not dependent on the government.
- The significance of achieving a responsibility from all the institutional participants who interact with the educational process (competent specific authorities and departments, students' and graduates' departments) so as to increase the existent resources of the TIC´S and promote the publication of the use of all these existent resources about this particular matter (computers, and Wi Fi nets available to lecturers and students, remote and in person access to the library catalogues and newspaper archives, use of the multimedia room, and so on).

Nevertheless, TIC´S are just an instrument and not a purpose themselves. They can't replace the fundamental objectives of the learning of law (getting to know the social and economic environment upon which the law will have to act and understanding and applying the legal institutions and, above all, finding the right ways that allow the lawyers representing the parties of a case to apply the correct strategies in court and His Honour to pass a fair Sentence).

KEY WORDS

Tic´s – information – development – portals – e-government – compromise – publication – learning – reality – regulation – taking decisions

Algunas ideas para fortalecer la implementación de las TIC's en el proceso de aprendizaje

Por Enrique Luis Suárez

1. La Importancia de las TIC's en el conocimiento y el aprendizaje

El cambio tecnológico interpela los principios básicos de la educación en todos los niveles. El constante y exponencial desarrollo que experimentan las TIC's en el mundo actual, se ve reflejado e influye enormemente en la tarea del educador, siendo de suma utilidad poder discernir:

- 1) cómo pueden ayudarnos estas tecnologías a enriquecer y fomentar el conocimiento y
- 2) cuáles son las herramientas informáticas y de comunicación más aptas para fomentar el interés por aprender y por investigar de parte del curso que pasa por nuestras manos.¹

Creemos que incorporar, primero, y fortalecer, luego, la implementación de las TIC's en el aprendizaje supone un triple desafío para el docente:

- a) como nadie puede dar lo que no tiene, es fundamental que el docente aprenda y conozca las tecnologías de la comunicación y la comunicación, y comprenda, además de manejarlas, cómo pueden aplicarse al enriquecimiento cualitativo del desarrollo del contrato didáctico.

Habiendo superado este estadio, que supone contar con cierta tecnología y el conocimiento de su manejo básico, el docente debe asumir también la obligación de realizar una actualización ("upload") constante respecto de la modernización y avance de estas tecnologías²;

- b) luego de ello el educador debe idear de qué modo aplicará los beneficios de las TIC's a la planificación, programación y desarrollo de los objetivos a alcanzar en el curso, lo que

1 El objeto de estudio del Derecho no son solamente las fuentes formales del Derecho (Constitución, ley, decretos, reglamentos, ordenanzas, instrucciones, resoluciones, jurisprudencia, costumbre, actos jurídicos, actos corporativos y principios generales del derecho), sino también las realidades sociales que definen la eficacia de las normas jurídicas.

El objeto de investigación del Derecho son las normas, los hechos y los valores, los que no se dan separados, coexisten incorporados en una unidad armónica, dialéctica y concreta.

2 El avance en el hardware, en las diversas versiones de sistemas operativos y programas, en la telefonía móvil, la aparición constante de nuevas páginas, portales informativos, materiales formativos, etc., tornan "cuasi obligatoria" esta labor para el docente, pues corre el riesgo de quedar demasiado rezagado frente al conocimiento de dichos tópicos por parte de los alumnos, lo que produce un quiebre en el diálogo y la comunicación que dificultarán seguramente las fases educativas del curso.

supone un replanteo permanente de cómo instrumentar aquellas, atento los constantes avances que experimentan las TIC's en ese sentido;

c) el tercer aspecto de este desafío es tomarse la molestia de conocer la "realidad" socioeconómica e institucional que circunda al docente. ¿Qué implica ello?

- conocer las posibilidades de acceso y de conocimiento previo de las TIC's por parte de sus alumnos;

- conocer en que dimensión el medio institucional que vincula al docente y a los alumnos (establecimiento educativo) puede colaborar facilitando el acceso al manejo de las TIC's por parte de los receptores del aprendizaje.

Es mucho lo que pueden aportar los actores institucionales involucrados: desde el dictado de cursos en los que se enseñe computación y multimedia, hasta el concreto compromiso de facilitar el acceso a los alumnos a computadoras, programas informáticos, portales informativos y bases de datos de búsqueda de insumos educativos, provisión del servicio de Internet en el ámbito físico del establecimiento educativo, de una casilla de correo electrónico, etc. Aquí las posibilidades son casi ilimitadas.

Algo muy importante para apreciar respecto de las influencia de las TIC's en la adquisición del saber y el *cómo aplicarlo* luego en la realidad: la posibilidad de expandir los conocimientos y metodologías a nuestra disposición, nos permite aumentar la puesta en funcionamiento y aplicación de nuestras capacidades, saliendo del campo "potencial" y pasando a resultados concretos.

Pero por sobre todo, nos debería desarrollar integralmente como seres humanos, mejorando nuestra calidad de vida a través de una mejor educación y concientización de valores cívicos (paso de habitantes a ciudadanos) y de convivencia (solidaridad). Hay que "apasionar" al alumno para facilitar la aplicación de las nuevas herramientas tecnológicas. Y también formar ciudadanos que no solo hagan sino que, al mismo tiempo, sean capaces de reflexionar sobre el sentido de lo que hacen.

2. ¿Cómo implementar y fortalecer las TIC's en la enseñanza en general y del Derecho?

2. a. La instrumentación "vertical" y "horizontal" de las TIC's en el aprendizaje

Es necesario pensar al respecto los dos aspectos de comunicación y relación que se dan en el curso: el vertical (relación profesor- alumnos) y el horizontal (alumnos entre sí).

Hay que tener en cuenta que ambos ejes son continuos: la clase no es más el espacio y tiempo que corresponde a una clase tradicional. La "clase", relación educativa potenciada por las TIC's, es permanente, porque nos comunicamos, mandamos material, consultamos, respondemos dudas entre todos, durante toda la semana.

¿Cómo influyen las TIC's en la integración vertical?

El profesor puede procurar que haya más y mejor material disponible para el conocimiento; puede fomentar la investigación, incentivando al alumno para que el mismo "navegue" y "busque" información³; debe aplicar filtros de selección y enseñarle al alumno a distinguir la *información cualitativamente útil* de aquella que no lo es⁴; debe facilitar el envío y acceso a la ficha y materiales del curso mediante un sitio o página propia, redes sociales o plataformas informáticas a compartir (Facebook, Google Drive, Mega, Dropbox, etc.); puede implementar una tutoría contestando dudas por correo o a través de plataformas, para el debate posterior sobre el tema consultado, tanto de modo presencial como por comunicación virtual; también el docente debe buscar la forma de que el propio alumno procese el conocimiento, discuta, critique e incorpore a su saber para su aplicación práctica, evitando el mero *copy and paste*.⁵

Una buena posibilidad es el *aula invertida* o *flipped classroom*: en lugar de ir al curso a escuchar y recibir información, el material teórico se aprende en casa, con textos dinámicos, videos y recursos multimedia (Vg.: aplicaciones interactivas producto del periodismo de datos), y el análisis del tema, su discusión y crítica para llegar a conclusiones útiles se hace en clase, con el docente supervisando y resolviendo dudas.

Otro tema es la búsqueda de encausar positivamente aquellos *efectos negativos* o *no queridos* del uso de las TIC's. Un buen ejemplo es el *phubbing*, entendido como un

³ Aquí el docente debe buscar el equilibrio entre la abundante y valiosa información sistematizada que contienen los medios clásicos de información (Manuales, Tratados, etc.) y la información en la Red. No hay que olvidar que se ha incorporado como hábito cultural el informarse a través de Internet en detrimento de la búsqueda a través del soporte papel.

⁴ La "sociedad del conocimiento" que describió Peter Drucker hizo evidente que los nuevos medios de comunicación nos permitirían acceder a una masa de datos absolutamente inédita, pero también nos mostró que el desafío ya no estaría en obtener información, sino en contar con la capacidad de procesarla de manera eficaz.

Como señala Umberto Eco, "Internet es el escándalo de una memoria sin filtro, donde no se distingue el error de la verdad". En el futuro, la educación tendrá como objetivo aprender el arte del filtro.

⁵ Aprender es un trabajo mental que consiste en buscar información, cuestionarla, cotejarla, y esas operaciones fundamentales no cambian, aunque hoy se hagan con la computadora. Hay que motivar la formulación de preguntas, la búsqueda de fundamentos para soluciones a problemas concretos, articular causas y efectos, etc.

desarreglo de la era tecnológica que consiste en ignorar a la persona que se tiene enfrente para curiosear en el propio celular.

Una posibilidad (además de plantear claramente al principio del curso las reglas de convivencia) es buscar actividades que brinden alternativas de aprendizaje y “movilicen” a los alumnos para evitar que se concentren “inadecuadamente” en el celular. A través de un número suficiente de smartphones puede proponerse dividirse en grupos y buscar información para cumplimentar en la propia clase consignas que minimicen los efectos del “phubbing”.

El docente debe también averiguar cuáles son los recursos de investigación tradicionales e informáticos existentes en la Facultad e informar de los mismos a los alumnos. Puede organizar una visita a la Biblioteca, la Sala de Jurisprudencia, la Hemeroteca, la Sala Multimedia (mostrando el contenido de todas las bases de datos y Revistas Electrónicas allí existentes a disposición del alumnado). En suma, el alumno debe saber todas las herramientas que tiene a su disposición.

¿Cómo influyen las TIC's en la integración horizontal?

Las redes sociales deben facilitar (valor solidaridad mediante) el intercambio de material y de información. También deben servir para aclarar dudas y debatir entre los propios alumnos, sin perjuicio de la tutoría del docente. No hay que olvidar que, por más que los estudiantes (nativos digitales) pueden dominar las tecnologías, es el docente el que “tiene la brújula en el aula” y el que puede promover formas de trabajo para con él mismo y de colaboración entre sus propios alumnos.

En definitiva, Profesor y Alumno deben reconocerse como parte de un todo para lograr una solución fructífera, haciendo sinergia, trabajando en equipo, sin perder la individualidad.

2. b. Los portales informativos: usos y difusión

Es fundamental ilustrar al alumno en el uso de herramientas como diarios y revistas digitales, blogs, todo tipo de páginas Web atinentes a los objetivos docentes perseguidos, las enormes posibilidades que ofrece el Gobierno Abierto como soporte del “E-Government”. También es necesario que todas aquellas organizaciones del Tercer Sector y sus sitios o blogs (ONG's, Asociaciones de consumidores, Centros de Estudios, Fundaciones), especialmente orientados a la educación (www.las400clases.com.ar, por ej.) sean conocidos

por el alumno y se incorporen como recurso de investigación, pues amplía su campo de obtención de conocimiento en temas específicos.

En materia jurídica, es de gran importancia el manejo de: portales jurídicos que permitan el acceso a normas, doctrina y jurisprudencia (Infoleg, y muchos otros de difusión diaria o periódica, gratuitos o pagos con al menos su página principal de acceso gratuito)⁶; portales gubernamentales informativos, frecuentemente con videos y documentales, etc.

En ese sentido, cabe destacar como importante posibilidad la creación del Programa SISTEMA NACIONAL DE DATOS PUBLICOS (SINDAP) por resolución n° 538/2013-JGM, por el cual se crea el *Portal Nacional de Datos Públicos*, el cual de modo accesible sistematizará toda la información y los portales que conforman la plataforma informativa pública.

2. c. El compromiso de los actores institucionales

Es importante el compromiso de ellos para aumentar el uso de TIC's en el aprendizaje jurídico y achicar la brecha digital de profesores y alumnos. En nuestro caso específico podemos decir:

a) que la Facultad de Derecho (UBA) cuenta con un correo electrónico académico para alumnos y profesores; que en su página web da cuenta de un Portal académico, e innumerables links a actividades, programas y centros de estudios.

Que la misma informa sobre los recursos electrónicos existentes y la Sala Multimedia, revistas electrónicas y el SISBI (Sistema de Bibliotecas y de Información), además de Índices bibliográficos jurídicos

También da cuenta del Catálogo (y búsqueda electrónica en el mismo) de Libros y Revistas de la Facultad, entre otros servicios que brinda.

La posibilidad de que la Facultad en cualquier ámbito sea zona "Wifi" posibilitará que cualquier profesor o alumno pueda aplicar e interactuar con material disponible en la red para potenciar su utilidad en la propia clase.

b) que tanto el Centro de Estudiantes como el de Graduados de la Facultad, deben coadyuvar en la tarea de poner los recursos de estudio (bibliotecas, PC, acceso a Internet) al alcance de los alumnos.

⁶ Debe incentivarse y enseñarse al alumno la práctica de suscribirse a los "Newsletters" de estos lugares, lo cual es gratuito y le asegura un flujo informativo permanente vinculado a muy diversas temáticas.

3. Las TIC's son una herramienta, no un fin en sí mismo

Todos tenemos una inteligencia por estimular, que consiste en la capacidad de resolver problemas de la vida diaria. Esta capacidad surge en respuesta a las circunstancias que nos plantea la vida y se desarrolla a través de recursos propios e innatos (conocidos o por descubrir) y en la interacción con el medio.

Allí las TIC's tienen un gran papel que jugar, pero no pueden reemplazar los objetivos fundamentales del aprendizaje del Derecho (conocer la realidad sobre la que actuará el Derecho y su regulación, comprender y aplicar los institutos jurídicos y sobre todo, tomar decisiones frente a casos concretos). Hay que integrar los saberes con el desarrollo de habilidades para resolver problemas: es lo que el mundo demanda hoy. Las habilidades utilizadas por los abogados en ese sentido presentan problemas especiales que desafían a los abogados a inventar soluciones. No es nada fácil. Al contrario, muy complejo.

No importa si somos "nativos" o "inmigrantes" digitales. Hoy, la accesibilidad de la información hace que el problema no sea tener o no tener contenidos, sino cómo usarlos. Esto implica un cambio de mirada respecto del rol docente para desarrollar el capital cultural y simbólico desde las aulas e incentivar "las 4 C": la *curiosidad*, como desafío a la saturación de información; la *creatividad*, hoy mientras consumimos también producimos; la actitud *crítica* ante la multiplicación de datos, y el espíritu *colaborativo* que el uso de las redes puede propiciar.

Como dijo Hesíodo: "La educación ayuda a la persona a aprender a ser lo que es capaz de ser". Y eso nos lleva a construir una visión personal del mundo. Con la ayuda de las TIC's, claro.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, Ezequiel y María Liliana Cedrato, *La enseñanza y su programación en el aula*, Buenos Aires, Ediciones Paulinas, 2012.
- Arizaga, Cecilia, "La inclusión digital también es posible" en *La Nación*, Buenos Aires, 28 de agosto de 2013.
- Artemi Rallo, "Retos de la educación en la era digital", Diario *El País*, 13/10/2010.
- Ayuso, María, "Las nuevas tecnologías son el mejor canal para llevar nuevos contenidos a los docentes de todo el país" en *La Nación*, Buenos Aires, 1° de junio de 2013.

- Bär, Nora, "El pensamiento crítico y cómo lograrlo" en *La Nación*, Buenos Aires, 4 de febrero de 2009.
- Bär, Nora, "Nuevos medios: cómo serán las aulas de estudio en el futuro" en *La Nación*, Buenos Aires, 22 de abril de 2013.
- Bellucci, Marcelo, "Crece la manía de mirar más el celular que a las personas" en *Clarín*, Buenos Aires, 17/08/13.
- Camacho Azurduy, Carlos A., *Nuevas tecnologías y derecho a la comunicación e información como campo investigativo*, en www.carloscamacho.net.
- CIPPEC, 100 políticas para potenciar el desarrollo (<http://www.cippec.org/>).
- Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información – Ginebra 2003, www.itu.int/wsis/index-es.html.
- Eco, Umberto, "La adicción neurótica al teléfono celular" en *Clarín*, Buenos Aires, 11/08/13.
- Eco, Umberto, "En el futuro, la educación deberá enseñar a comparar" sitios Web, *Clarín* del 13/10/10.
- Jaim Etcheverry, Guillermo, "La capacidad de ser" en *Revista La Nación*, Buenos Aires, 14/06/09.
- Jaim Etcheverry, Guillermo, "Hacer y pensar" en *Revista La Nación*, Buenos Aires, del 20/08/2012.
- Mesyngier, Leila, "Retrato de los docentes universitarios" en *Clarín*, Buenos Aires, 25 de marzo de 2013.
- Miranda, Andrea, "Enseñar a estudiar" en *Clarín*, Buenos Aires, 31 de julio de 2013.
- Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías de Flacso (www.pent.org.ar).
- Rivas, Axel, "Más Inversión para combatir la desigualdad", *Revista de Política Pública del CIPPEC*, Año 3 N° 4.
- Serafini, María Teresa, *Cómo se estudia*, Buenos Aires, Paidós, 2008.

La integración como orden del día

Por **Damián Rodrigo Pizarro**

Derecho, UBA. Ayudante de Segunda y Webmaster, Derecho, y Adjunto (Int.), Facultad de Cs. Económicas (M.I. Y SP.), UBA, 2013.

RESUMEN

En este trabajo se intenta hacer una reconstrucción de las propias vivencias y de las experiencias que, bajo la mirada del autor, pueden permitir y generar mejoras en el sistema. Puede ser interesante para el lector la permanente referencia a través de la articulación entre enseñanza – enseñanza del derecho (en el marco de sus tradiciones) y tecnologías (como retos y desafíos). Es relevante y no puede perderse de vista que, en dicha articulación, se posiciona con contundencia el rol y la responsabilidad docente en el arduo trabajo diario de la construcción, y también reconstrucción, social posmoderna.

PALABRAS CLAVE

adultocentrismo- aprendizaje – blogs – enseñanza del Derecho – entornos virtuales – integración – modalidad – modalidad a distancia – modalidad intensiva – nuevas prácticas – Tic's (Tecnología de la información y las comunicaciones)

La integración como orden del día

By Damián Rodrigo Pizarro

SUMMARY

This paper attempts a reconstruction of the author's own experiences, that may generate improvements to the system. It may be interesting to the reader the permanent references made about articulation between education, teaching law (in the context of its traditions) and technologies (like goals and challenges). It is very important to consider that in this process the role and responsibility of the teacher becomes highly important, in the hard daily work of the social posmodern construction and reconstruction.

KEY WORDS

adultcentrism - learning - blogs - legal education - virtual environments - integration - mode - mode distance - intensive mode - new practices – ITC (Information Technology and Communications)

La integración como orden del día

Por Damián Rodrigo Pizarro

Introducción

En mi incipiente experiencia marcada por la variedad de alumnos, modalidades y objetivos invocados en los inicios de las clases, podemos sostener que los modelos o métodos rígidos podrían aplicarse sí y solo sí omitiéramos los factores tiempo y espacio, y la tecnología frenara su paso avasallante sobre los institutos conocidos y más arraigados.

Durante dichas palabras de inicio, trato de dedicar unos minutos para establecer ciertas pautas, algunas que responden a cierta reglamentación que cada departamento o institución plantea y otras que hacen a la convivencia dentro del ámbito del aula. Estas directivas son enviadas luego por correo electrónico, lo que les recomiendo volver a observar. De modo que estas pautas se aplicarán tanto en el aula, como en todos los ámbitos que habilitemos para el diálogo e intercambio. El mail, el entorno virtual, o en el blog; tantos espacios posibles como ámbitos de aplicación de las pautas del curso.

Sea en la cursada "normal", como en la intensiva o en la semipresencial, se intenta hacer llegar a los alumnos que se busca la eficacia, que no se tienen intenciones de llevar adelante una cursada aburrida o tediosa (lo que entendemos se combate con la modalidad de dar los cursos), ni de fácil tránsito y aprobación (lo que se afronta partiendo del respeto al programa de la materia, su recorrido didáctico y la necesaria explicación).

Empezamos de este modo a admitir que la función del educador no es simplemente la de comunicar contenidos, sino la de lograr que el alumno experimente con el concepto en sí, su posible aplicación y tratamiento. Por ello, el método de casos, algunas bibliografías comentadas, talleres de fallos u otras actividades prácticas, pueden permitirnos contener la atención del educando dentro de los horarios de clase y que aquella experiencia sea por demás enriquecedora.

Entendemos que las instituciones y sus docentes requieren establecer nuevas fronteras y retos. Podemos hallar algunas costumbres vetustas y hasta mercantiles que pudieren impedir que la enseñanza del derecho pueda finalmente cumplir con el principio que la ley sea conocida por tod@s.

“Las tecnologías de la información y la comunicación no son ninguna panacea ni fórmula mágica, pero pueden mejorar la vida de todos los habitantes del planeta. Se dispone de herramientas para llegar a los Objetivos de Desarrollo del Milenio, de instrumentos que harán avanzar la causa de la libertad y la democracia y de los medios necesarios para propagar los conocimientos y facilitar la comprensión mutua”.¹

¿Qué son las TIC's?

Para poder comenzar con la temática, cabe intentar definir a que se refiere el término “TIC” y así comprender cómo han llegado a ser uno de los pilares básicos y más importantes de la sociedad y, en nuestro caso, ultra necesario para alcanzar al alumno receptor de la educación, para que cuente con la información que se quiere transmitir.

Se entiende como *TIC* a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, a un conjunto de recursos, procedimientos y técnicas usadas en el procesamiento, almacenamiento y transmisión de información, dicho concepto muy asociado a la informática pero no limitado solo a ello.

Al caso en tratamiento, estas técnicas son esenciales para la enseñanza y el aprendizaje, y de ellas podemos servirnos, por ejemplo de internet, para que ese procesamiento se realice de manera distribuida y remota, y con cada vez más prestaciones y facilidades.

Por lo dicho, es importante poder incorporar nuevas tecnologías (NTIC) a medida que vayan surgiendo, capacitando a los receptores pero también a los docentes transmisores, para optimizar su uso y conocimiento.

La enseñanza en Derecho

En la actualidad, las cursadas de nuestra carrera en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires nos enseñan más de lo que creemos, como docentes o como alumnos. Ese “currículum oculto” nos prepara más de lo que pensamos para la profesión, para el ejercicio de la vida profesional, para la función del magistrado, para la abogacía no solo de las leyes sino también “abogando” por aquello en lo que creemos y defendemos, sea política o una ideología. También, en el “práctico” ensayamos cómo vamos a responder a nuestros “clientes” y cómo justificaremos los plazos de la justicia ante ellos. En otros casos, aprendemos cómo responsabilizarnos por nuestros honorarios y la importancia más allá del *quantum*, de percibir algo por nuestro trabajo.

¹ Kofi Annan, Discurso inaugural de la primera fase de la WSIS (Ginebra, 2003).

Aquellos pasillos, los que hoy transitamos cargados de trabajos o exámenes para corregir, o conversando con alumnos antes o después de las clases, con preocupaciones poco banales como el temario para el examen, la ubicación de la carpeta con fotocopias, el libro de la cátedra, entre otros; fueron las sendas de maestros de nuestro derecho, nuestros profesores, modelos, mentores y verdaderos hacedores de lo que hoy tenemos, disfrutamos y damos a conocer. Pero el tiempo pasa y hoy estamos en el mismo lugar que ellos, tratando de lograr convencer a nuestros alumnos que no se equivocaron, que optaron por una carrera rica e imprescindible, que dichosos son de pertenecer y que la ética y la *affectio...* por las lecturas y los contenidos normativos, doctrinarios y jurisprudenciales a tratar son casi un requisito imprescindible para la promoción del curso. Otros profesores, no tan apasionados, tan solo se limitan a mantener a sus alumnos atraídos a la materia.

Hoy las estructuras poco hacen, tan solo nos recuerdan que hubo un tiempo que entre los alumnos y los profesores había un abismo, un espacio irreductible de destrato y discriminación entendida como positiva. Los docentes nos acercamos a los alumnos, partiendo de premisas como la participación, la efectividad en la enseñanza, nuevas pedagogías, nuevos estudios de psicología educacional, intentamos participar de un nuevo espacio. Ese lugar que la historia entregó a la nada, y provocó cierta desidia y el alejamiento de algunos beneficiarios del sistema educativo "estatal" a nuevos frentes de educación privada, menos "convencional", y más parecida a una enseñanza media o de secundaria. Ello tan solo en lo que hace a estructuras, por el trato más ameno y no tan rústico por parte de las instituciones y sus docentes.

Como ya he señalado, la posibilidad de dar clases de Derecho en otros lugares, no restringidos a la Facultad de Derecho, sirven para denotar la existencia de otras formas. No por imitación, sino por obligación o imposición. Los alumnos de otras instituciones necesitan, requieren, impulsan y coaccionan para que la forma de impartir las clases sea de distinto modo.

En la enseñanza comparada

No muy lejos territorialmente, tal vez a unas manzanas o tan solo pocas estaciones de colectivo o subte, la Facultad de Ciencias Económicas, en sus múltiples sedes y modalidades, imparte conocimientos y prepara a los profesionales del mañana.

Por lo mencionado, se han visto con la carga esencial de tomar decisiones a favor de la enseñanza y la incorporación de nuevos frentes de alumnos. Cabe notar algunas de ellas:

- Preparar a los docentes para afrontar cada uno de los modos de enseñanza;

- Impulsar que cada profesor confeccione programas y planificaciones adecuados para cada modalidad;
- Desarrollar plataformas online amigables para favorecer al aprendizaje de los alumnos;
- Fortalecer la presencia de los docentes a cargo en las sedes donde se dictaren las asignaturas "a distancia";
- Profundizar, de un modo positivamente irreversible, lo necesario para tener una fuerte presencia en la enseñanza virtual.

De distintos modos, miles de alumnos concurren para adquirir nuevos indicios, conocimientos y consejos de docentes que los acompañarán para transitar el largo proceso de ser premiados con el título que corresponda, en Administración de Empresas, en Ciencias Contables o Actuario.

En cambio, pude hacerme de otras experiencias, en Salta o en Mendoza, entre otros, en las que la educación a través de sus sedes, cursadas semipresenciales o a distancia o virtuales son su principal modo de promoción. Sea a través de diferentes convenios locales o internacionales, algunas universidades de nuestro país logran llegar aún más lejos y permiten así romper barreras que en otros casos se muestran como limitaciones impresionantes.

En el primer caso, salvo por esos títulos y algunas distinciones procedimentales, no difiere de lo que otras mentes ávidas buscan encontrar en Nuestra Casa de Estudios de Grado. En el segundo, es meramente una distinción territorial.

A modo de conclusión

Entiendo que para esta actualidad, la Facultad de Derecho debe finalmente abrir sus puertas a nuevos destinos, favorecer a la integración de otros lugares y sectores de nuestro inmenso país.

A través de la incorporación de nuevas tecnologías puede uno llegar a asistir a un alumno a miles de kilómetros, puede hacer llegar su opinión doctrinaria a través de algunos caracteres y lograr así un intercambio único y esencial, al menos para aquellos que creemos que el derecho como construcción social y cultural requiere del intercambio social para auto-validarse. En caso contrario, estaremos en presencia de un tipo de derecho impuesto (o artificial) sobre el que no queremos volver, unos pasos sobre los que no nos gustaría *re-transitar*.

En nuestra Facultad, como alumno de grado o posgrado, comprendí que los profesores cumplen un rol necesario, fundamental y determinante para la vida profesional de muchos alumnos.

Ahora del otro lado del mostrador, entiendo y asimilo que ello no debe condicionarnos, sino impulsarnos a ser cada día más profesores, y no meros comunicadores de conceptos, a ser elegidos y reconocidos por nuestros alumnos como buenos docentes, y no por los porcentajes de aprobación de encuestas y otras publicaciones.

Así, para afrontar la situación planteada, debemos indefectiblemente requerir se propongan los siguientes objetivos:

- *Contribuir a la actualización del Sistema Educativo que una sociedad fuertemente influida por las nuevas tecnologías demanda.*
- *Facilitar a los profesores la adquisición de bases teóricas y destrezas operativas que les permitan integrar, en su práctica docente, los medios didácticos en general y los basados en nuevas tecnologías en particular.*
- *Adquirir una visión global sobre la integración de las nuevas tecnologías en el curriculum, analizando las modificaciones que sufren sus diferentes elementos: contenidos, metodología, evaluación, etc.*
- *Capacitar a los profesores para reflexionar sobre su propia práctica, evaluando el papel y la contribución de estos medios al proceso de enseñanza-aprendizaje.²*

Con estas ideas y deseos, porque eso es lo que son, no planteamos dejar de lado la calidad, sino intentamos integrar nuevas técnicas más versátiles y dinámicas, y apartar aquellas rusticidades añejas que a mi entender hicieron olvidar que el centro de atención era el alumno³, y que todos saben, que no existen profesores sin alumnos.

² *Las TICS en los procesos de Enseñanza y Aprendizaje*, <http://educatics.blogspot.com.ar/>, consultado 1/09/2013.

³ Durante mucho tiempo, regido y sostenido ello por la figura del Adultocentrismo, reconocido como definiría Dina Krauskopf, en *Participación social y desarrollo en la adolescencia*, "... la visión de que desde el mundo adulto se podía implementar el futuro de los jóvenes, su preparación, su desarrollo, su protección y se traduce en el enfoque de las políticas y programas. La efectividad de esta perspectiva hizo crisis, como producto de los cambios socioeconómicos y políticos de fin de siglo. El adultismo se traduce directamente en las interacciones entre adultos y jóvenes. Se traduce en la rigidización de las posturas adultas frente a la ineffectividad de los instrumentos psicosociales con que cuentan para relacionarse con la gente joven. Los cambios acelerados de este período, dejan a los adultos desprovistos de suficientes referentes en su propia vida, para orientar y enfrenar lo que están viviendo los jóvenes sin tomar en cuenta sus perspectivas"

(<http://www.binasss.sa.cr/revistas/ays/2n1/art8.htm>,
<http://genero.bvsalud.org/dol/docsonline/7/8/287-166-Glosario.htm>).

Educación, poder y emancipación: nuevas improntas contemporáneas

Por Marina Gorali

RESUMEN

El poder lejos de estorbar al saber, lo produce. No es la actividad del sujeto de conocimiento lo que produce un saber, útil o reacio al poder –escribe Foucault– sino que el poder-saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y que lo constituyen, son los que determinan las formas, así como también los dominios posibles del conocimiento. El desplazamiento del sujeto como fuente de sentido, la puesta en tela de juicio de la noción de totalidad y la subversión de las identidades discursivas que siguen a la imposibilidad lógica de constituir un sistema cerrado instalan la necesidad de reorientar la reflexión hacia nuevos modos de pensar y comprender la educación, el poder y la emancipación. Modos que permitan abordar el desafío de forjar una práctica docente capaz de cargar con el peso de su propio límite.

PALABRAS CLAVE

educación – poder – emancipación – discurso

Education, power and emancipation: new contemporary marks

By Marina Gorali

SUMMARY

Far from hindering knowledge, power does produce it. *Foucault* has written that it is not the Subject of Knowledge's activity that causes any knowledge being useful or reluctant to power but the power-knowledge, the processes and struggles going through and making up it effectively determine the forms as well as the possible fields of knowledge. The displacement of the subject as source of meaning, the objection to the concept of completeness and the insurrection of discursive identities following the logical unfeasibility of creating a closed system have resulted in the necessity of giving a new direction to a series of new ways of thinking and understanding education, power and emancipation – ways which allow to tackle the challenge to build up a teaching practice capable enough to burden with the load of its own limit.

KEY WORDS

Education – power – emancipation - discourse

Educación, poder y emancipación: nuevas improntas contemporáneas

Por Marina Gorali

INTRODUCCIÓN

Los años 60 han sido escenario de amplios debates teóricos y filosóficos. Nuevas inquietudes signaban parte de esos debates. Desde autores de inspiración estructuralista se discutía la categoría de sujeto racional propio de la modernidad¹, y se desplazaba la idea de sujeto como fuente de sentido. Desplazamiento ya ubicable quizás en el sujeto humillado de Nietzsche, quien decía: "Todo es subjetivo, os digo, pero sólo al decirlo, nos encontramos con una interpretación. El sujeto no nos es dado, sino añadido, imaginado, algo que se esconde".²

El materialismo histórico daba también cuenta de aquel impacto. Frente al mecanicismo dogmático del marxismo más ortodoxo, Althusser recuperaba la dimensión simbólica del psicoanálisis lacaniano. El autor-sujeto se desdibujaba raudamente y la autonomía del texto comenzaba a circular.

En los últimos años estas perspectivas han sido ampliadas o reformuladas por todo una nueva corriente de pensamiento conocida como pos-estructuralismo. El denominador común de estas revisiones ha sido –como explica Ernesto Laclau– la puesta en tela de juicio de la noción de totalidad. La tendencia pos-estructuralista ha experimentado la lógica de la subversión de las identidades discursivas que siguen a la imposibilidad lógica de constituir un sistema cerrado.³

¹ Habría que oponerle allí toda la línea filosófica spinoziana. Pensador, como diría D. Sperling, profundamente inactual. Si en Descartes aparece un sujeto que será el sujeto de la modernidad, en Spinoza no hay sujeto alguno. No hay sujeto porque no hay esa escisión en la que el sujeto se funda. En el Spinoza de Sperling, "el hombre lejos de ser un 'imperio dentro del imperio' es, diríamos, algo así, como un conglomerado de modos. Un entramado. El nudo donde se atan diversos planos de la totalidad. Diversidad convergente y múltiple por esencia, intersección."¹ "¿Qué es lo que mantiene unido lo múltiple, evitando su desagregación? Spinoza lo dirá con toda claridad: el deseo".

² Nietzsche, F. "La creencia en el yo sujeto" en *Voluntad de poderío*, Obras inmortales, Madrid, Edaf 1979.

³ Cfr. Laclau, Ernesto. Discurso publicado en Goodin Robert & Philip Pettit (Ed.) *The Blackwell Companion to Contemporary Political Thought*, The Australian National University, Philosophy Program, 1993.

Por otro lado, la multiplicidad de culturas que el mito del progreso ya no unifica jerárquicamente, la caída de una significación unitaria y central de la historia y el desmoronamiento del paradigma del tiempo lineal y homogéneo, base del proyecto moderno, han hecho impensable un orden unitario del mundo.

En este sentido, los estudios poscoloniales han impulsado una relectura de la historia a partir de una multiplicidad de experiencias y prácticas discursivas que desestabilizan y descentran toda narración eurocéntrica.⁴

Esta nueva circulación de sentido (que descorre toda referencia al predominio de lo uno)⁵, ha posibilitado nuevos modos de pensar el poder. La teoría del discurso ha hecho, en este sentido, grandes contribuciones. Allí podemos encontrar enfoques como el de Laclau y Mouffe centrado en la categoría gramsciana de hegemonía o los análisis de la genealogía de Foucault nucleados en torno a una microfísica del poder. El concepto de poder ha abandonado su formato jurídico-estatal moderno para asirse en el campo de la compleja red, microfísica, del entramado social.

Foucault ha descrito maravillosamente este pasaje. Frente a una concepción jurídica, limitada y negativa del poder, ha expuesto la necesidad de desarrollar una concepción positiva de este. El poder lejos de ser un atributo que se posee, que se adquiere, o que se cede por contrato; conforma una estrategia, una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social y produce efectos positivos a nivel del deseo y también a nivel del saber. El poder lejos de estorbar al saber, lo produce. No es la actividad del sujeto de conocimiento lo que produce un saber, útil o reacio al poder –escribe Foucault– sino que el poder-saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y que lo constituyen, son los que determinan las formas, así como también los dominios posibles del conocimiento.⁶

Como escribía Deleuze, “diríase que, por fin, algo nuevo surgía después de Marx. Diríase que una complicidad en torno al Estado se había roto” finalmente.

No se tratará entonces de analizar las formas reguladas y legitimadas del poder sino abordarlo en sus extremidades, asirlo en sus formas más regionales, sobre todo allí donde, saltando por encima de las reglas del derecho que lo organizan y delimitan, se extiende más allá de ellas. Hay que sustituir una imagen negativa del poder (oculta, reprime, impide) por una positiva: el poder produce. Y produce a través de una transformación técnica de los individuos que en nuestra sociedad recibe el nombre de normalización.

⁴ Cfr. Gayatri Chakravorty Spivak, Stuart Hall, Sandro Mezzadra entre otros.

⁵ Ofreciendo en cambio categorías como la diferencia, la diseminación, la discontinuidad, la errancia.

⁶ Foucault, Michel, *Vigilar y castigar*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1989, pág. 32.

Las relaciones de poder no obedecen a la forma única de lo prohibido y el castigo, sino que asumen múltiples formas. No hay que plantearse pues un esquema binario con dominantes, por un lado y dominados, por el otro, sino más bien una producción multiforme de relaciones de dominio que son parcialmente integrables en estrategias de conjunto. Las relaciones de poder son funcionales, pero no porque estén al servicio de un interés económico dado como primitivo, sino porque pueden ser utilizadas en sus estrategias.

Foucault distingue dos grandes revoluciones en la tecnología del poder: el descubrimiento de la disciplina y la regulación y perfeccionamiento de una biopolítica.

La disciplina supone técnicas de individualización, cómo vigilar a alguien, cómo controlar su conducta, su comportamiento, cómo intensificar su rendimiento, cómo colocarlo donde será más útil. Esta tecnología individualizante de poder hará blanco en los individuos hasta anatomizarlos.

La educación será un claro ejemplo de ello. Foucault escribe: "Fue primero en los colegios y después en las escuelas secundarias donde vemos aparecer esos métodos disciplinarios donde los individuos son individualizados dentro de la multiplicidad... Allí tenemos un maestro para decenas de discípulos y es necesario, a pesar de esa multiplicidad de alumnos, que se logre una individualización del poder, un control permanente, una vigilancia en todos los instantes".⁷

Los exámenes, notas cuantitativas y fundamentalmente la organización del espacio serial constituirán parte de estas pequeñas técnicas de clasificación y corrección a través de las cuales estos mecanismos de control podrán operar. Será la organización de una nueva economía del tiempo de aprendizaje, el espacio escolar como una gran máquina de aprender, pero también como una gran máquina de vigilar.

A partir de la segunda mitad del siglo XVIII comenzará a aparecer otra familia de tecnologías de poder que no impactarán ya sobre los individuos, sino sobre la población. Se descubrirá entonces que aquello sobre lo que se ejerce el poder no son ya los cuerpos individuales, sino el gran cuerpo social, la población. La vida comenzará a partir de allí a hacerse objeto de poder, la vida y el cuerpo.

I. El problema de la emancipación

En un trabajo titulado "El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual" Jacques Ranciere rescata la figura de Joseph Jacotot, un pedagogo francés que, instalado en

⁷ Foucault, Michel *Redes de poder...*

Bélgica en épocas de la Restauración (1814-1830), es contratado por la Universidad de Lovaina para enseñar francés. Jacotot, que ignoraba por completo el neerlandés, distribuyó a sus alumnos una versión bilingüe del Telémaco de Fenelón y los dejó solos con el texto y con su voluntad de aprender. Sorprendentemente, pocos meses después todos eran capaces de leer y de hablar en francés sin que el maestro les hubiese transmitido absolutamente nada de su propio saber.⁸

Con este texto Ranciere problematiza un tema político fundamental como es la relación entre igualdad y educación. Intentando desplazar la reflexión del debate de la Francia de los años 80 entre las propuestas de la sociología de Pierre Bourdieu (que apuntaban a reducir las desigualdades de la escuela haciéndola más accesible a la sociabilidad de los niños de las capas más desfavorecidas, pero que sin embargo terminaban “confirmando la desigualdad en nombre de una igualdad por venir”) y las propuestas provenientes de lo que Ranciere denomina “ideología republicana” para quienes la potencia de la igualdad residía en la universalidad de un saber distribuido a todos por igual (lógica que también quedaría atrapada para el autor en el paradigma pedagógico que él cuestiona, en tanto toma también la igualdad como objetivo y no como premisa de la cual partir).

El texto se desarrolla así sobre la base de un doble registro: la experiencia de Jacotot con sus alumnos y la apropiación política que hace Ranciere de esa experiencia.

El caso de Jacotot se trata, para Ranciere, de algo más que un artículo en la “gran revista de curiosidades pedagógicas” se trata de una voz única que es necesario oír para que el acto de enseñar no pierda nunca por completo la conciencia de las paradojas que le dan sentido. ¿Cuáles serían estas paradojas? Fundamentalmente que la distancia que la Escuela y la sociedad pedagogizada pretenden reducir es la misma de la cual viven y, por lo tanto, reproducen sin cesar. Quien plantea la igualdad como objetivo a alcanzar a partir de una situación no igualitaria la aplaza de hecho al infinito. La igualdad nunca viene después, como resultado a alcanzar. Debe ubicársela antes.

Instruir puede significar entonces dos cosas exactamente opuestas: confirmar una incapacidad en el acto mismo que pretende reducirla o, a la inversa, forzar una capacidad que se ignora a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de ese reconocimiento. El primer acto se llama –para el autor– embrutecimiento; el segundo, emancipación. El maestro ignorante echa a andar las capacidades que el alumno ya posee, la capacidad que todo hombre demostró logrando sin maestro el más difícil de los aprendizajes: el habla.

⁸ Ranciere, Jacques, *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007.

Lo que Ranciere plantea no es una simple cuestión de método, sino ante todo una cuestión política: se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene por presupuesto una desigualdad que reducir o una igualdad que verificar.

El problema de la emancipación tiene una larga tradición. Ya la ilustración había hecho un emblema de ello. *Sapere aude!* –exclamaba Kant– “Ten el valor de servirte de tu propio entendimiento. He aquí la divisa de la ilustración”.⁹

La emancipación se articulará allí en relación con la gran operación kantiana: el vaciamiento del fundamento de la ley. No será el bien, tampoco el soberano, no será Dios, sino la propia ley ya defondada.¹⁰ Es lo que D. Sperling denomina, siguiendo a Rogozinski, la auto-donación de la Ley. “La paradoja de la Crítica de la razón práctica consiste, simplemente, en afirmar en contra de la tradición que el don de la ley pertenece a la ley; que no es un principio fuera de la ley, sea inmanente o trascendente y ontológico, sino a la ley misma que corresponde dar a las leyes el poder de ser leyes, de asegurar la ligazón, el recogimiento, el orden, tanto como la partición, la asignación o la transmisión de un legado que, en las lenguas del hombre, designan el hecho de la ley”.¹¹

El joven Marx denunciaba años después que la emancipación política poco tiene que ver con la emancipación humana; que al poner la libertad y la igualdad en un terreno meramente formal deja intactas la opresión y las desigualdades materiales.¹²

Nuestra contemporaneidad nos ha mostrado el límite de aquel relato; la necesidad de deconstruir el concepto de totalidad. El trabajo de Laclau se inscribe quizás en el marco de esa huella.

Laclau ve la noción de emancipación organizada en torno a una serie de dimensiones:

- 1) Una dimensión que denomina dicotómica: entre el momento emancipatorio y el orden social que lo ha precedido hay una discontinuidad radical.
- 2) Una dimensión de transparencia: si la alienación en sus varios aspectos ha sido radicalmente erradicada, sólo resta la absoluta coincidencia de la “esencia” humana consigo misma, presuponiendo la eliminación del poder y la representación.

⁹ Kant, I., *Respuesta a la pregunta ¿qué es la ilustración?*, La Plata, Terramar Ediciones, 2004.

¹⁰ Sperling, Diana, *Grupo de estudio Kant ante la Ley*.

¹¹ Cfr. Rogozinski, J., *Le don de la loi: Kant et l'enigme de la ethique*, Collection Bibliotheque du College, Paris, 1999.

¹² Aunque cabría interrogarse acerca de la legitimidad de aquella solicitud: ¿resulta legítimo, pertinente e inclusive “justo” exigirle al universal que resuelva las consecuencias de las puertas que él mismo abrió?

- 3) Una dimensión que supone preexistencia de lo que debe ser emancipado respecto del acto emancipatorio.
- 4) Una dimensión de fundamento: si el acto emancipatorio es verdaderamente radical, si va a dejar atrás todo lo que lo precede, tiene que tener lugar al nivel del "fundamento" de lo social.¹³

¿Cuáles serían estas incompatibilidades? Fundamentalmente una incompatibilidad entre la dimensión dicotómica y la dimensión de fundamento. La alteridad requerida por el acto fundante de la emancipación es incompatible con la idea de un único fundamento que explique, a la vez, el orden que es rechazado y el orden que la emancipación inaugura. Si hay verdadera emancipación ella será incompatible con todo tipo de explicación objetiva. La característica de un proceso objetivo es que él reduce a su propia lógica la totalidad de sus momentos constitutivos. El Otro solo puede ser el resultado de una diferenciación interna de lo "idéntico" y como tal está enteramente subordinado a ese último. Pero no es esta la alteridad que la división del acto emancipatorio requiere. No habrá ruptura, no habría verdadera emancipación si el acto constitutivo de esta última fuera sólo el resultado de la diferenciación interna de un sistema opresivo.

Los discursos emancipatorios se han constituido históricamente a través de la asimilación de dos líneas de pensamiento incompatibles, una que presupone la objetividad y plena representabilidad de lo social; la otra cuya validez depende de mostrar que hay un corte que hace que toda objetividad social sea, en última instancia, imposible. La cuestión se complejiza pues ambas líneas son necesarias para la producción de un discurso emancipatorio. La emancipación postula al mismo tiempo un fundamento de lo social y su imposibilidad.

La misma condición de la emancipación –su ruptura radical con el poder– la torna imposible, ya que la vuelve indiferenciable del poder. El acto instituyente en cuanto tal depende de una relación de poder. En tal caso, el orden social resultante de la emancipación pasa también a ser puramente contingente y no puede ser considerado como la liberación de ninguna auténtica "esencia" humana.

El escenario que nos ofrece Laclau no es el resultado nihilista de que la emancipación es imposible y de que solo nos queda el poder, pues lo que asevera la conclusión es que el

¹³ Es importante aclarar que aquello que Laclau denomina dimensión de "fundamento", no es más que un vacío, una ausencia. Derrida decía: "Como origen de la autoridad, la fundación o el fundamento, la posición de la ley, solo pueden, por definición, apoyarse finalmente en ellos mismo, estos son en sí mismos una violencia sin fundamento". Cfr. Derrida, J. Fuerza de ley: el fundamento místico de la autoridad.

poder es la condición misma de la emancipación. Lo desplazado es la idea, lógicamente imposible, de una dicotomía radical que hace de la emancipación un sinónimo de la eliminación del poder.¹⁴

II. Hacia una ética del poder

Las lecturas pos-estructuralistas instalan la necesidad de reorientar la reflexión hacia nuevos modos de pensar y comprender lo político. Modos que adviertan la enorme pertinencia de la noción de responsabilidad como contracara del concepto de poder.

Asumir el carácter irreductible del poder nos fuerza a reconocer no solo los mecanismos indelebles de circulación, sino la inmensa implicancia que estos mecanismos suponen. En este sentido, podríamos decir que el poder funciona como una gran red productiva que produce ante todo responsabilidad, una responsabilidad que irrecusablemente lo constituye.

Esta responsabilidad no debe, sin embargo, entenderse como un bloque que pesa inerte sobre el sujeto; por el contrario la responsabilidad es –como dice Diana Sperling– “una fugacidad”, porque el sujeto mismo es un hacerse en el llamado, siempre incompleto, siempre en fuga, saliendo, difiriendo de sí.

La relación entre máxima y ley es siempre “vacilante, disimétrica”. No hay entre ambos términos beatitud, correspondencia; por el contrario, hay tensión, “y esa tensión es el corazón mismo de la ética”.¹⁵

El concepto de responsabilidad ha representado y continúa representando aún una categoría fundamental dentro de la filosofía práctica. El existencialismo sartreano lo coloca dentro del núcleo mismo de su pensamiento. “Yo estoy arrojado en el mundo, –escribe Sartre– no en el sentido de permanecer abandonado y pasivo, como una hoja que flota en la superficie del agua, sino al contrario, en el sentido de que me encuentro a menudo solo, sin ayuda, sin poder, haga lo que haga, rehuir, aunque fuera por un instante la responsabilidad; incluso sería responsable de rehuir mis responsabilidades. Estar pasivamente en el mundo... es aún elegir”.¹⁶

Para Sartre, como para todo el existencialismo, la existencia precede a la esencia. El hombre empieza por existir, se encuentra, surge en el mundo, y luego se define. Y si no es definible es porque comienza por no ser nada y solo será después en el construirse a sí mismo en

¹⁴ Laclau, E., “Poder y representación” en Emancipación y diferencia, Buenos Aires, Ariel, 1996.

¹⁵ Sperling, Diana, *Filosofía de Cámara*, Buenos Aires, Mármol Izquierdo Editores, 2008.

¹⁶ Sartre, Jean Paul, *El ser y la nada*.

cada acto, en cada decisión. El hombre es ante todo un proyecto que se vive y que se hace subjetivamente sin ninguna naturaleza humana que lo predetermine. El hombre se encuentra así condenado a la libertad de elegirse y elegir. Y en virtud de esta libertad, es el responsable total de su existencia pero también del conjunto de la humanidad porque al elegir el hombre afirma el valor de lo que elige, crea una imagen del hombre que elige; eligiéndose, elige al hombre también.

El hombre que se compromete y se da cuenta que no es solo el que elige ser sino ante todo un legislador, que elige que al mismo tiempo que a sí mismo a la humanidad entera, no puede escapar al sentimiento de su total responsabilidad,¹⁷ sentimiento que lo sumirá en un estado de profunda angustia. Dios no existe y es preciso sacar de ello las últimas consecuencias. Ante tan crudo panorama el existencialismo no opta, sin embargo, por la pasividad; sino que esto le incita a la más profunda responsabilidad. Estamos condenados a ser libres, a escoger cada uno de nuestros actos, a responder ante nosotros y ante la sociedad que nos rodea.

“El hombre se caracteriza ante todo... por lo que logra hacer con lo que han hecho de él”.¹⁸

La noción de responsabilidad adquiere una significación fundamental dentro de la propuesta filosófica de Lévinas. La responsabilidad para con el otro constituye, para el autor, la estructura esencial y primera de la subjetividad, su nudo mismo. Responsabilidad por el otro que me interpela con su rostro y me retiene. Una responsabilidad irrecusable e intransferible que adviene a mí sin consentimiento y me constituye. Somos en este sentido “rehenes” del Otro.

La filosofía de Lévinas no debe, sin embargo, ser interpretada como una moral edificante¹⁹; por el contrario, para él, la responsabilidad está ya en el sí mismo previo a la formación de la voluntad en el ego racional. Por ello, somos simplemente en la medida en que somos responsables para con el otro. No hay en este sentido principio de identidad si no hay otro del cual ser responsable. “Ser yo –escribe– es no poder sustraerse a la responsabilidad”. Pero esta responsabilidad que vacía al Yo de su imperialismo no lo transforma en un

¹⁷ Sartre, Jean Paul, *El existencialismo es un humanismo*. Cfr. También *Crítica de la razón dialéctica*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1995.

¹⁸ Sartre, Jean Paul, *Crítica a la razón dialéctica I*. Buenos Aires, Editorial Losada, 1995, pág. 77.

¹⁹ Manuel Mauer explica que la ética de Lévinas “no tiene en su obra un sentido prescriptivo. Lévinas nunca dice lo que debemos hacer. Su operación conceptual consiste precisamente en otorgarle a la ética un sentido más bien descriptivo. En otras palabras, Lévinas no es un moralista o un idealista o un “alma bella”. Sabe muy bien que puedo no responder al llamado del otro. Aquel que vivió de cerca el horror de los campos es perfectamente consciente de que esto es lo que, de hecho, suele ocurrir. Sin embargo, insiste, que no responda al llamado del otro no quiere decir que no lo escuche, ni que esa respuesta deje de ser la única fuente de sentido”. Cf. Entre Atenas y Jerusalem. Una introducción al pensamiento de Emmanuel Lévinas. En *Difícil libertad*, Buenos Aires, Ediciones Lilmod, 2008.

momento del orden universal, sino que lo confirma en su unicidad. La unicidad del Yo es el hecho de que nadie puede responder en mi lugar.²⁰

Lévinas insiste así en la precedencia del Otro que nos constituye en tanto que Yo moral. No habría, en este sentido, un sujeto previo que es luego afectado por el Otro al punto de sentirse responsable; sino que es la propia experiencia de la responsabilidad la que nos constituye como tal.

Se puede advertir que en ambos autores aparece la idea de una responsabilidad de la que no es posible sustraerse ni desconocer. Idea que estará también presente en Mijail Bajtín.

En "Hacia una filosofía del acto ético" el lingüista ruso escribe "en el ser no hay coartada". En el fundamento de la unidad de la conciencia responsable no se encuentra un principio, sino el hecho del verdadero reconocimiento de su participación en el unitario acontecimiento del ser que no puede ser expresado en términos teóricos sino vivenciado participativamente. Todo lo que yo puedo realizar nunca ni por nadie puede ser realizado. La singularidad del ser presente es irrevocablemente obligatoria. Este hecho de mí no coartada en el ser se afirma de un modo singular.²¹

La filosofía del acto ético propuesta por Bajtín supone la puesta en juego de una arquitectónica de la responsabilidad que vincula al ser humano, al mundo, a sí mismo y al otro. En el marco de esta arquitectónica, la alteridad se configura como elemento constructivo básico.

"Yo también soy, yo soy en toda la plenitud emocional y volitiva, propia de un acto – y en efecto yo soy- totalmente, y me obligo a decir esta palabra, participo en el ser de un modo único, irrepetible e insustituible para el otro".²²

La no coartada en el ser coloca así al yo en relación con el otro, insistiendo en el compromiso con un otro concreto, y no con un otro concebido teóricamente como conciencia gnoseológica abstracta.

A. Ponzio²³ explica que para Bajtín la filosofía del acto responsable puede ser solo la fenomenología, la descripción participe de este mundo de la acción asumiéndolo, no como contemplado o pensado teóricamente desde fuera, sino desde dentro de su responsabilidad. Se trata de una fenomenología que, a pesar de estar ligada a la husserliana, se diferencia

²⁰ Lévinas, Emmanuel, *Humanismo de otro hombre*, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2006.

²¹ Bajtín, Mijail. *Hacia una filosofía del acto ético*. De los Borradores. Anthropos. San Juan, 1997, pág. 48.

²² *Ibidem*. Pág. 47.

²³ Ponzio, Augusto. "Para una filosofía de la acción responsable". En Bajtín, M. *Hacia una filosofía del acto ético*. De los borradores y otros escritos, San Juan, Anthropos, 1997.

substancialmente de esta última porque a la relación sujeto-objeto, contraponen una relación de alteridad centrada en la responsabilidad.

Esta actividad responsable no entrará para Bajtín en el aspecto del contenido semántico de un juicio. No existen, en este sentido para el autor, contenidos morales válidos por sí mismas. La ética bajtiniana, profundamente kantiana, se desmarca así de toda ética material. Dice Bajtín: "No existe un valor idéntico a sí mismo, reconocido como universalmente válido, puesto que la importancia universal no aparece condicionada por el contenido... sino en su correlación con el sitio singular del partícipe".²⁴ Aquí la deuda filiatoria para con el materialismo histórico. La alteridad propuesta por Bajtín no es ajena a la conflictividad. Por el contrario, la dialogía supone ante todo lucha y antagonismo. Lo social es siempre un terreno en disputa donde "todo significado no es solo inestable, sino ambivalente".²⁵ El signo es para Bajtín la arena de la lucha social.

Asumir el carácter irreductible del poder, la fuerza performativa intrínseca de todo acto de institución, obliga a reconocer los puntos de fuga mismos de los discursos, su paradójica posibilidad.

Benjamin²⁶ hablaba de la violencia fundadora que instituye y establece el derecho (Die rechtsetzende Gewalt) y de la violencia conservadora (Die rechtserhaltende Gewalt) que lo conserva y confirma, asegurando su permanencia y aplicabilidad. Sin embargo el discurso jurídico calla, invisibiliza, silenciando la estructura violenta de su propio acto fundador.

Alicia Ruiz escribía: "una mirada... crítica, coloca en primer plano aspectos del discurso jurídico de los que habitualmente no se habla. (...) es muy probable que sintamos confusión, desconcierto y angustia. No hay forma de escapar a estas sensaciones. Ellas integran mal que nos pese, una mirada/lectura crítica acerca del derecho, que para continuar siendo crítica obliga a evitar cualquier forma de complacencia con el propio pensamiento".²⁷

Quizás el desafío de la educación sea poder explorar la productividad teórica de estas cuestiones a fin de poder forjar una práctica capaz de cargar con el peso de su propio límite. Límite que, lejos de clausurar, anuda el lazo referencial de la posibilidad.

²⁴ Bajtín, Mijaíl. *Op. Cit.* Pág 55.

²⁵ Cfr. Zabala Iris. *Bajtín: una lectura al reverso.*

²⁶ Benjamin, Walter, *Para una crítica de la violencia.* Cfr. también Derrida, J. *Fuerza de ley: el fundamento místico de la autoridad.*

²⁷ Ruiz, Alicia. *Miradas, lecturas, teorías.* Ponencia presentada en las XXI Jornadas Argentinas de Filosofía Jurídica y Social, organizadas por el AAFD.

III. Bibliografía

- Albano, S., *Michel Foucault. Glosario de aplicaciones*, Buenos Aires, Quadratta, 2007.
- Albano, S., *Michel Foucault. Glosario epistemológico*, Buenos Aires, Quadratta, 2007.
- Bajtín, M., *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*, Barcelona, Anthropos, 1997.
- Cárcova, C. M., *La opacidad del derecho*, Madrid, Editorial Trotta, 1998.
- Cárcova, C. M., *Las teorías jurídicas pos-positivistas*, Buenos Aires, Abeledo Perrot, 2009.
- Foucault, M., *Defender la sociedad*, Buenos Aires, FCE, 2001.
- Foucault, M., *Vigilar y castigar*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1989.
- Foucault, M., *La voluntad de saber: historia de la sexualidad I*, Bs. As., Siglo XXI.
- Kant, I., *Respuesta a la pregunta ¿qué es la ilustración?*, La Plata, Terramar Ediciones, 2005.
- Kant, I., *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Madrid, Ediciones Encuentro, 2003.
- Nietzsche, F., *Voluntad de poderío. Obras inmortales*, Madrid, Edaf, 1979.
- Laclau, E., *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel, 1996.
- Lévinas, E., *Humanismo de otro hombre*, Madrid, Siglo XXI, 2006.
- Lévinas, E., *Totalidad e infinito*, Salamanca, Ediciones Sigueme, 2006.
- Ranciere, J., *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007
- Ruiz, A. E. C., *Idas y vueltas. Por una teoría crítica del derecho*, Buenos Aires, Editores del Puerto, 2001.
- Sperling, D., *Filosofía de Cámara*, Buenos Aires, Mármol Izquierdo Editores, 2008.

Aprendizaje significativo: estrategias didácticas para una mejor formación profesional

Por Magdalena Bas Vilizzio

Doctora en Derecho y Ciencias Sociales y Licenciada en Relaciones Internacionales de la Universidad de la República (UdelaR), Uruguay. Profesora Adscripta de Derecho Internacional Público y Ayudante de Régimen Jurídico del Comercio Exterior en la Facultad de Derecho (UdelaR). Participante del curso de Formación Docente a cargo de la Dirección de Carrera y Formación Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y desarrollado en la Facultad de Derecho de la Universidad de la República

Daniela Guerra Basedas

Licenciada en Relaciones Internacionales de la Universidad de la República (UdelaR), Uruguay. Profesor Adjunto de la Cátedra de Economía I-II (RRII-Fder-UdelaR), Profesor Asistente de la Cátedra Economía Política (Abogacía-Notariado-Fder-UdelaR). Profesor Adscripto de Economía I-II (UdelaR). Articulador de la Plataforma de Enseñanza de Aprendizaje EVA de la Universidad de la República. Participante del curso de Formación Docente a cargo de la Dirección de Carrera y Formación Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y desarrollado en la Facultad de Derecho de la Universidad de la República

RESUMEN

A partir de los aportes de la teoría del aprendizaje significativo, este trabajo analiza algunas estrategias didácticas innovadoras, que intentan fomentar un mejor desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Facultad de Derecho de la Universidad de la República (Uruguay), como base para el ejercicio profesional. La inquietud de las autoras parte de poder identificar materiales y recursos que puedan contribuir a motivar e interesar al estudiante cuyo resultado sea el que su aprendizaje se potencie. Especialmente se propone compartir el trabajo realizado por las docentes con imágenes en las asignaturas Economía II (Licenciatura en Relaciones Internacionales) y Derecho Internacional Público (Abogacía-Notariado) como instrumento para una mejor comprensión de la realidad nacional e internacional.

PALABRAS CLAVE

aprendizaje significativo, estrategias didácticas, imágenes, formación profesional

Aprendizaje significativo: estrategias didácticas para una mejor formación profesional

Por Magdalena Bas Vilizzio y Daniela Guerra Basedas

Introducción

Este trabajo, presentado en las *Jornadas de Formación Docente en la Facultad de Derecho: Una mirada regional y comparada* (Universidad de la República (UR), Montevideo, 28 y 29 de junio de 2013), propone el análisis específico de algunas estrategias didácticas innovadoras que permiten un mejor desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. El punto de partida es la inquietud de las autoras en lograr mejor formación profesional y se enmarca en la teoría del aprendizaje significativo desarrollada por Ausubel¹.

Aportes didácticos de la teoría del aprendizaje significativo

La teoría del aprendizaje significativo propone que la integración de nuevos conocimientos depende de lo que el sujeto que aprende ya conoce –ideas previas-. Como indica el autor, *“el mismo proceso de adquirir información produce una modificación tanto en la información adquirida como en el aspecto específico de la estructura cognoscitiva con la cual aquella está vinculada”* (Ausubel: 1976, 14).

Lo esencial no es cómo se presenta la información, sino cómo la nueva información se integra en la estructura de conocimiento preexistente mediante la interconexión de conceptos (Aznar y otros: s/f, Ballester: 2002). Por tanto, el docente se comporta como un guía o articulador entre los conocimientos que tiene el estudiante y el nuevo conocimiento a asimilar. Se plantea así, un desafío suplementario para el docente, que deja de lado el clásico rol de mero informante calificado, y necesita conocer las ideas previas del estudiante, especialmente la forma de interpretación de la realidad bajo análisis.

¹ Se toma como base el estudio titulado “Desarrollo del aprendizaje significativo como base para el ejercicio profesional universitario. El caso de la Facultad de Derecho (Universidad de la República, Uruguay)”, trabajo final para el primer módulo (Pedagogía universitaria: Política y Legislación universitaria) del Seminario de Formación Docente a cargo de la Dirección de Carrera y Formación Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA), llevado a cabo en la UR durante el año 2012.

La propuesta educativa debe ser desarrollada no solo frente a situaciones en contextos conocidos, puesto que en el futuro profesional el estudiante puede encontrarse con situaciones conocidas pero que se enmarquen en un nuevo contexto normativo, social, internacional, e incluso disciplinario. Por tanto, el desarrollo de habilidades de investigación, interpretación, integración, análisis crítico y enfoques interdisciplinarios, se vuelven fundamentales. Especialmente en el último aspecto, Bunge señala que necesario que las ciencias sociales *“tengan un núcleo común, que se construyan más puentes entre las distintas especialidades y que se adopte un enfoque filosófico explícitamente racionalista, realista y sistémico.”* (Bunge 2006: 145).

El proceso explicado debe darse en el marco de un entorno para el aprendizaje crítico natural, es decir, un contexto que ayude a los estudiantes a pensar críticamente, estimulándolos con preguntas que les interesen y los sumerjan en la disciplina, generando un ambiente distendido donde se disminuya el miedo a equivocarse y favorezca el aprendizaje significativo, apoyado por el docente en todo momento (Bain 2007). El docente juega un papel fundamental en su creación, pero es importante que las condiciones estén dadas desde la institución universitaria.

Finalmente, antes de pasar a desarrollar algunas prácticas didácticas, es importante destacar que las nuevas situaciones que el graduado deberá resolver en su vida profesional, hacen a las veces de nuevos conocimientos, y lo que aprendió, en parte, en su vida de estudiante son las ideas previas que propone Ausubel. El aprendizaje significativo no tiene fin, se retroalimenta constantemente a lo largo de la vida estudiantil y profesional.

Herramientas didácticas para el aprendizaje significativo

Históricamente la Facultad de Derecho de la UR, se ha caracterizado por el paradigma de la clase magistral con poca o escasa participación de los estudiantes. Esta práctica parte de un docente concebido como informante calificado y fomenta, en general, la construcción de aprendizaje memorístico en mayor medida que aprendizaje significativo. En este contexto, la inquietud inicial de este artículo es la identificación y/o creación de recursos didácticos que permitan al docente formar y no simplemente informar, potenciando el análisis crítico y las visiones interdisciplinarias.

La propuesta de herramientas puede ir desde el uso de mapas conceptuales, que potencia la construcción de redes de conceptos, el trabajo con casos prácticos como base para el

análisis crítico y aplicación de normas jurídicas a situaciones hipotéticas, hasta seleccionar materiales que inviten a la reflexión e investigación en la materia. Como indica Miguez:

“es fundamental incentivar el interés y la curiosidad de los estudiantes por la tarea a realizar, explicitar su utilidad y aplicabilidad, mostrar las estrategias para resolverla, la relevancia de adquirir esos conocimientos y procedimientos para su formación integral como egresados universitarios”. (Miguez, 2005: 9)

Concretamente desde nuestra práctica docente, el trabajo con imágenes nos ha permitido explorar nuevas formas de plantear los contenidos programáticos de las asignaturas dictadas. El trabajo con imágenes es pensado dinámica en donde la imagen es usada como disparadores para comprender la realidad nacional e internacional, ya sean fotografías, pinturas o caricaturas.

Por ejemplo, el uso de las fotografías galardonadas por los premios Pulitzer o World Press de 2012 y 2013, para retratar las múltiples aristas de la primavera árabe, el actual conflicto en Siria o la situación en la Franja de Gaza. Las mismas han sido usadas en la asignatura Derecho Internacional Público de las carreras de Abogacía-Notariado² para el repaso de conceptos vinculados a la unidad Derecho Internacional Humanitario.

El análisis de una herramienta no común en el Derecho, que no sustituye ni complementa a la palabra oral o escrita, sino que dialoga con ella, apunta a la necesaria creación de una opinión personal al respecto, incluso apelando a la sensibilidad. En este sentido, desde una perspectiva psico-cultural de la educación, autores como Bruner (2000) manifiestan la importancia de la perspectiva en la construcción de significado, por tanto proponen un docente que anima a los estudiantes a asumir su autoría de pensamiento, sin olvidar el enriquecimiento brindado por mediante la interacción entre pares³.

Por otra parte, en la asignatura Economía II correspondiente al segundo año de la Licenciatura en Relaciones Internacionales⁴, se propuso como parte de la evaluación del curso del año 2013, un trabajo con fotografías tomadas por los propios estudiantes trabajando en equipo. El ejercicio se basó en la lectura de un material bibliográfico específico vinculado a cuatro ejes de trabajo: Desarrollo Sostenible, Globalización, Desarrollo y Subdesarrollo/Centro y Periferia, Innovación y Desarrollo/Ciencia y tecnología, Educación para la Sociedad de la Información y el Conocimiento, a partir de los cuales los estudiantes

² Asignatura en la que se desempeña Magdalena Bas Vilizzio.

³ En relación al postulado interaccional, Bruner hace referencia a la idea de andamiaje, concepto que tiene similitudes al concepto de zona de desarrollo proximal de Vygotski.

⁴ Asignatura en la que desempeña Daniela Guerra Basedas.

debían capturar imágenes significativas vinculadas a los ejes temáticos indicados en un trabajo de equipo.

El centro del ejercicio no estuvo en el resultado en términos de calidad fotográfica, sino en la posibilidad de desarrollar competencias de trabajo en grupo, análisis crítico y aplicación de conceptos teóricos a la práctica, mediante una presentación por escrito argumentando el por qué la selección de esa foto en particular y su relación con la bibliografía que tenían que estudiar, y finalmente la presentación en clase de las imágenes.

Los resultados logrados fueron muy positivos, principalmente en lo que refiere al debate logrado en el seno de cada grupo de trabajo, la calidad argumentativa de cada selección de imágenes, el involucramiento de los estudiantes en el desarrollo de la tarea y el compromiso con su grupo de trabajo.

Desde nuestra experiencia, se puede afirmar que las prácticas como las descritas derivan en un aprendizaje contextualizado y directamente arraigado a la realidad, que puede funcionar como un importante motivador para los estudiantes, incluso para continuar su formación fuera del aula como aprendices independientes. En este aspecto, se revaloriza la función docente, como guía del estudiante a través de los conocimientos necesarios para la realización de la dinámica propuesta en relación a su futuro profesional.

Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo se trataron algunas herramientas didácticas tendientes a generar una mejor formación profesional en la Universidad, fomentando el desarrollo de habilidades de investigación, interpretación, integración, análisis crítico y enfoques interdisciplinarios que permitan una comprensión cabal de la realidad nacional e internacional.

En este sentido, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior subraya la importancia de que *“los sistemas de educación superior deberían: aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad”* (Conferencia Mundial sobre Educación Superior, 1998). Si como dice Freire, el aprendizaje es una manera de comprender la realidad y de hacer la historia, la enseñanza debe brindar las bases para dicha comprensión y construcción. Entendemos que ello implica repensar nuestra forma de evaluación y recursos didácticos utilizados en el aula.

Las experiencias expuestas evidencian que un cambio en ellos son aceptados por los estudiantes y que no solo se trabajan los contenidos programáticos, sino el desarrollo de otras habilidades (o competencias) que seguramente sirvan para su desarrollo profesional.

Reseña bibliográfica

-Ausubel, David, *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Ausubel, David, Novak, Joseph y Hanesian, Helen, México Trillas, 1976.

-Aznar, Marisol y otros, *El mapa conceptual una nueva herramienta de trabajo*. Capítulo V. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/52247269/CAP-IV-5> [Consultado 12.7.12]

-Bain, Ken, *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Valencia, Publicación de la Universidad de Valencia, 2007.

-Ballester, Antoni, *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. Disponible en:

http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf

[Consultado 12.7.12]

-Bunge, Mario, *Cien ideas*, Buenos Aires, Editorial de Bolsillo, 2006.

-Bruner, Jerome, *Educación: puerta de la cultura*, Capítulo III, Madrid Visor, 2000.

-Miguez, Marina, El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*. Vol. 1 Nro. 3 (julio-diciembre 2005). Disponible en:

http://www.fing.edu.uy/uni_ens/mmiguez_ieRED.pdf (Consultado: 27.11.12)

-Unesco, *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: "La educación superior en el siglo XXI – Visión y acción"*, 1998

Reseña del libro *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial* de Ana María Ezcurra

Por Esteban Mc Cormack

Introducción

Ana María Ezcurra, psicóloga y doctora en Ciencias Políticas y Sociales, analiza los efectos de la masificación en el acceso de amplias capas de la población a estudios terciarios o universitarios, unido a un crecimiento también abrupto de la proporción de desertores, que no permitió un aumento significativo en la cantidad de graduados.

Sobre este hecho, y con minucioso rigor científico, apunta a exponer y comprobar una serie de hipótesis que expliquen esta situación. Para ello, apela a una gran cantidad de estudios y estadísticas elaborados por prestigiosas universidades y centros de investigación.

El supuesto central de este trabajo afirma que, así como se amplificó notablemente la base de personas con posibilidades de cursar carreras post-secundarias –lo que hizo extensible esta instancia educativa a los sectores más *débiles* de la población–, son precisamente estos estudiantes provenientes de franjas menos favorecidas quienes engrosan los indicadores de abandono. Así, puede decirse que esta aparente inclusión es en realidad una *inclusión excluyente*.

Planteo de la cuestión

La autora aborda el problema de la deserción a escala mundial con algunas especificaciones propias respecto a la cuestión en América Latina, pero que de ninguna manera limitan restrictivamente este estudio a una cuestión localista.

Explica que el considerable crecimiento de la matrícula de los ciclos post-secundarios se relaciona con el enorme aumento del porcentaje de empleos que requieren calificación educativa de ese nivel para sus perfiles.

Se citan estadísticas inequívocas que demuestran un aumento mundial en la tasa de inscripción al nivel superior de alrededor del 7% entre los años 2000 y 2007, lo que incluye a

su vez mejoras en todas las regiones aunque con diferente intensidad: mientras que en Europa Central-Oriental la matrícula creció un 21%, en África Subsahariana apenas lo hizo en un 1,6% , siendo que esta última región no precisamente se destaca por contar con una “plena matrícula” que le pudiere dificultar un incremento de sus índices.

Incluso existe una desigualdad dentro mismo de las regiones, por ejemplo en América Latina, que tuvo un aumento global en la plantilla de estudiantes del 11% (superior a la media mundial), conviven países como Venezuela, Argentina y Uruguay que registran tasas brutas de matrícula dentro de la población activa en situación etaria de estudios terciarios del 79%, 68% y 64% respectivamente, frente a otros, como Brasil (30%), México (27%) y Honduras (19%).

De todas maneras y pese a esta evidente “desigualdad intrarregional”, aun podría decirse que estos movimientos conforman un proceso de inclusión social, toda vez que abren la puerta a franjas históricamente excluidas.

Sin embargo, es insoslayable y constituye el foco del trabajo de Ezcurra, que este fenómeno vaya acompañado de otra problemática estructural y también mundial: el altísimo índice de deserción universitaria, un padecimiento que alcanza el 31% a nivel mundial, según estudios referidos en el texto.

Es a partir de esta base que la autora comienza la construcción de distintas hipótesis a fin de establecer las premisas que confluyen generando este frustrante resultado.

Las causas: los alumnos de primera generación y el rol de las instituciones

En primer lugar, se aclara que la “óptica causal dominante” recae en los alumnos y que, por eso, se dice que son ellos quienes fallan y no las instituciones, que quedan de esta manera fuera de la cadena causal. Esta visión es cuestionada por la autora.

Otro de los supuestos del texto es que la deserción en la educación post-secundaria está favorecida en aquellos casos de “alumnos de primera generación”, es decir, se parte de la base que aquellos estudiantes cuyos padres no hayan finalizado estudios terciarios o universitarios estarán objetivamente en desventaja respecto de aquellos quienes tengan progenitores con nivel superior de educación. Se menciona que un estudiante de primera generación tiene tres veces menos posibilidades de graduarse (15,4%) que uno cuyos padres tengan título terciario (49,4%). Además, en América Latina, el 71,6% de los estudiantes post-secundarios graduados tienen padres con estudios superiores completos,

mientras que los restantes se reparten entre quienes tienen padres con nivel superior incompleto (18,7%), medio completo (5,4%), medio incompleto (5,9%) y primario incompleto (3,1%).

Según estos estudios, también tienen mayor grado de deserción aquellas personas que no pueden dedicar tiempo completo a su carrera (71,3%), quienes se atrasaron en el secundario (49,2%) y las pertenecientes a grupos étnicos marginados (43%, aproximadamente).

Aquí la autora abundará en lo que esgrimía anteriormente al decir que, ante el fracaso académico, el análisis siempre recae sobre los estudiantes y no sobre los establecimientos. Mayoritariamente, este es el enfoque de las instituciones educativas, pero es una tesis que también pareciera ser avalada por las políticas públicas.

Partiendo de ella, es que se formulan ciertas innovaciones al sistema, que son catalogadas en el texto como “periféricas”. Aquí se incluye todo lo atinente a tutorías, clases de apoyo y otros, que solo están focalizados en algunos estudiantes a los que se juzgó necesitados, sin involucrar en el proceso a la enseñanza dentro del aula, es decir, en los márgenes del sistema académico.

En este punto, Ezcurra realiza una crítica contundente hacia el “microclima” de las instituciones de educación superior, al que denominará *Habitus académico*, y que contiene toda una serie de pautas que la dirección del establecimiento espera de los alumnos, principalmente en lo referente a capital cultural y en las expectativas de “talentos”, concebido éste como aquellas habilidades y conocimientos que se dan por supuestos.

Todo esto coadyuva a crear una especie de *sentido común* institucional, basado en concepciones latentes e implícitas propias de los valores del lugar, que condicionarán al estudiante y en caso de que este no se ajuste contribuirá con su fracaso.

La brecha existente entre el nivel de capital cultural dado entre sectores desfavorecidos y el resto, es invocada por la institución con el rótulo de “dificultades académicas serias”, con lo cual con este argumento se habilita a sí misma a excluir al sujeto que no cumple con el capital cultural esperado, constituyendo así el fracaso académico.

Hacia una nivelación del capital cultural

El trabajo hasta aquí reseñado no ha quedado solo en la crítica o en el exhaustivo diagnóstico de las dificultades actuales del sistema. Ezcurra también sugiere lineamientos en

busca de soluciones, para reparar o mitigar los daños del acceso al nivel superior en condiciones cualitativas desiguales, como las del capital cultural, condición de estudiante de primera generación o necesidad de trabajar para solventarse.

Se detallan aquellos elementos constitutivos del capital cultural que muchas veces son los que inclinarán la balanza en el éxito o fracaso de la carrera del sujeto: habilidades cognitivas, hábitos académicos críticos, "saber estudiar y saber aprender".

La autora le da a la enseñanza un valor central para remontar las condiciones adversas previas: el aprendizaje dentro del aula, la cotidianeidad dentro del ámbito académico y las relaciones entre docentes y alumnos son claves para paliar las desventajas iniciales. Señala entonces que no se trata de "dar por supuestos" determinados conocimientos, sino de enseñar aquello que muchas veces fue omitido en los ciclos previos, generalmente relacionado al pensamiento crítico y a las estructuras de razonamiento.

Otra de las cuestiones que será medular en este objetivo es lo que se denomina "implicación del alumno", esto es, el compromiso que asuma el estudiante, lo que también dependerá en gran medida de los estímulos que a ese fin desarrollen las instituciones educativas.

Reformas sistémicas

Plantea la autora entonces la necesidad de promover políticas activas para estos fines. Cita para ello los resultados que vienen teniendo principalmente dos propuestas utilizadas, entre otros países, en EE.UU.

a) Seminarios de primer año: destaca la efectividad que tienen estos cursos de carácter suplementario a las cursadas regulares en el período inicial. Se los valora como de alto impacto (algunos estudios arrojaron un 97% de efectividad en evitar la deserción), y que colaboran con la formación de pensamiento crítico, expresión oral y escrita, habilidades de estudio, etc. En suma, acrecientan el capital cultural mencionado anteriormente y permiten la construcción del oficio de alumno.

b) Comunidades de aprendizaje: consiste en agrupar estudiantes en dos o más asignaturas con el fin de generar mayor interacción entre profesores y alumnos, y fomentar los grupos de pares para el desarrollo de tareas de estudio. Esto suele ser muy efectivo para dar contención, tanto a los alumnos nuevos, como a aquellos de primera generación.

Conclusión

Sin duda se trata de un texto muy interesante y merecedor de lectura. Con el correr de las páginas, su abordaje permite notar que está escrito con honradez. No deja “temas incómodos” pendientes de tratamiento, sobre todo al momento de atacar las causales del fenómeno de la deserción en el nivel superior, ni tampoco pierde el rigor científico para defender sus postulados. Además, la autora deja en claro cómo puso a prueba sus numerosas hipótesis y ensaya con sensatez una serie de propuestas para una solución superadora.

Si se quisiera buscar un punto discutible, hay quien podría decir que pretender que el nivel educativo superior deba solucionar o hacerse cargo de iniquidades cualitativas previas, que el alumno portó a través de los otros ciclos sin que estos lo contengan adecuadamente, es exigirle demasiado a esta instancia de formación, o cuanto menos, es una empresa hartamente difícil.

Probablemente pueda ser así, pero es atendible que quien escribe sobre política educativa superior aborde este tipo de temáticas, que pegan de lleno en los resultados del sistema con una gran injerencia en la proporción de fracasos; y que simplemente esperar la llegada de alumnos mejor formados, producto de eventuales cambios en las políticas de los ciclos inferiores, es una solución lógica pero cómoda y que posiblemente no se vea en el corto plazo.