

Universidad de la República
Facultad de Derecho



SERIE DOCUMENTOS DE TRABAJO

Documento de Trabajo No. 18:

"Comunicación, herramientas de estudio y diálogo en el aula universitaria para la enseñanza del Derecho Internacional Público: Experiencia y desarrollo de saberes para la práctica estudiantil en el marco de proyectos educativos"

Juan Manuel Rivero Godoy

Montevideo, Julio de 2018

ISSN: 2301-0851

Comunicación, herramientas de estudio y diálogo en el aula universitaria para la enseñanza del Derecho Internacional Público: Experiencia y desarrollo de saberes para la práctica estudiantil en el marco de proyectos educativos

Por Juan Manuel Rivero Godoy¹

Resumen

El artículo intenta exponer las bases actuales de la enseñanza en Facultad de Derecho y sus consecuencias para la adquisición de saberes. Este saber carece de aspectos prácticos dado que en el aula de clase no se manifiestan aspectos básicos para el aprendizaje del estudiante. Solo hay transmisión categórica y jerárquica del docente al estudiante acorde a la tradición en derecho; e inclusive desde lo institucional. La dogmática es la base del conocimiento del educando y no la puesta en práctica de un saber creado y desarrollado por aquel que se fomente a través de una actitud crítica. El saber práctico solo es ilusorio en razón de la carencia de actividades que desarrollen las competencias para la crítica, el trabajo grupal y colectivo y la acción comunicativa. Se ilustrará como los proyectos de enseñanza de la Comisión Sectorial de Enseñanza y algunas herramientas específicas en el aula pueden ayudar a cambiar el presente paradigma.

¹ Profesor Adscripto en Derecho Internacional Público, Facultad de Derecho, Universidad de la República. Profesor Titular de Derecho Internacional Público, Facultad de Ciencias Sociales y Administración, Universidad ORT. Magister en Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales, Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset (IUIOG), Madrid. Candidato a PhD en Sostenibilidad y Paz en la Era Posmoderna (Línea de Investigación: Justicia Internacional y Derechos Humanos) Facultad de Drét, Universidad de Valencia, España. Miembro de la European Society of International Law (ESIL). Miembro de la Sociedad Latinoamericana de Derecho Internacional (SLADI). Miembro del Consejo Uruguayo para las Relaciones Internacionales (CURI). Miembro del Grupo de Investigación CSIC Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales. Miembro de la Asociación Uruguaya de Derecho Marítimo (AUDM). Miembro de la Asia Alternative Dispute Resolution (AADR).

Summary

The present article tries to pose the practice at Law Faculty in context and its real consequences to acquisition of knowledge. This knowledge does not have practical issues because in the classroom it cannot be seen basis components for students learning. The only way to acquire knowledge is through a hierarchy and categorical relation between professor and student. Dogmatic is the basis of student's knowledge and put into practice of critical attitude is absolutely absence. The practical knowledge is illusory due to inexistence ability to create and develop specific skills such as collective work, communicative action. It will be shown how useful both the Teaching Area Commission projects are and some classroom techniques of learning to change the present paradigm.

Palabras claves

-Acción comunicativa-diálogo-trabajo colectivo-saber estudiantil y profesional-taller-

Key words

-Communicative action-dialogue-collective work-student and professional knowledge-workshop-

Resumo

O artigo procura expor as bases presentes da educação na Faculdade de Direito e suas conseqüências para a aquisição de conhecimento. Este conhecimento carece de aspectos práticos, dado que na sala de aula não há aspectos básicos para a aprendizagem dos alunos. Há apenas transmissão categórica e hierárquica do professor para o aluno de acordo com a tradição o direito; e até mesmo da instituição educativa. A dogmática é a base do conhecimento do aprendiz e não a implementação de um conhecimento criado e desenvolvido por aquele que é fomentado através de uma atitude crítica. O conhecimento prático é apenas ilusório pela falta de atividades que desenvolvam competências para a crítica, o trabalho em grupo e coletivo e a ação comunicativa. Será ilustrado como os projetos de ensino da Comissão do

Setor de Ensino e algumas ferramentas específicas em sala de aula podem ajudar a mudar o atual paradigma.

Palavras chaves

-Ação comunicativa- diálogo-trabalho coletivo-aluno e conhecimento profissional-prática

Introducción

En los inicios de este siglo XXI se puede situar en el debate una serie de aspectos vinculados a la enseñanza -en general- que afecta a educandos como a los docentes; y en consecuencia a las instituciones responsables. En este sentido, la Universidad de la República no es ajena y menos aún uno de sus servicios tradicionales como la Facultad de Derecho.

Algunos de esos aspectos conciben con: la masificación estudiantil, la insuficiencia de condiciones físicas para el acto educativo, la falta de formación docente, la poca motivación del estudiantado, el enseñar competencias o saberes teóricos sin práctica, carencia de actividades de extensión e investigación, etc. Al margen de que estas cuestiones estén siendo tratadas o existan ámbitos para su realización lo cierto es que no tienen el peso ni la profesionalización que se necesitan para dar un salto cualitativo.

Este artículo se centrará en lo que acontece en las aulas de la Facultad de Derecho de la UdelaR para la enseñanza del fenómeno jurídico que cotidianamente se llama “derecho”. Para la cual, la comunicación y el diálogo son aspectos claves para transmitir aquello que se quiere enseñar y los fines para la cual se dispone la acción dialógica docente-estudiante que se traduce en “enseñar leyes o derecho” y sus componentes teóricos, dogmáticos, prácticos, etc.

A los efectos de lo expuesto precedentemente, el contrato pedagógico se vuelve de suma trascendencia para delimitar y esclarecer lo que se propondrá académicamente y qué tipo de saber se brindará al estudiante de derecho para

sus fines prácticos profesionales. Es por ello que se intentará asumir una posición que conlleve un replanteo pedagógico-didáctico de la actual forma de enseñar derecho y una propuesta epistemológica-metodológica que vierta evidencias para un cambio en el paradigma vigente que apunte a formar estudiantes-profesionales con visión crítica de los fenómenos jurídicos, humanos, sociales y culturales. Eso sí, la idea central de los cursos de grado no es crear académicos dado que para ello se requiere de otra pericia y aprendizaje. Se habla aquí de la existencia de doctorados propiamente.

En cuanto a lo que se venía explicando se hace trascendente exhibir una práctica que fue aprobada por el C.D.C. de la UdelaR en los llamados de la Comisión Sectorial de Enseñanza (2015-2016)² en la modalidad Innovación Educativa y Modalidades de Horario y Enseñanza, particularmente en la asignatura Derecho Internacional Público de segundo año de la carrera Abogacía-Notariado.

1. La actual enseñanza del fenómeno jurídico en Facultad de Derecho.

Desde los primeros años de la Facultad la enseñanza del derecho trasunta desde un encuadre netamente normativo y en algunas ocasiones teóricos³. El predominio es la dogmática como fuente de conocimiento primario –para los estudiantes- sin analizar las bases epistemológicas de lo que se aprende ni asumir una visión crítica. En este sentido, no se analizan los criterios de validación del saber que se transmite o se dicta en las aulas. Salvo en la imagen y jerarquía del docente que imparte la asignatura.

² Expedientes N°004020-000083-15 y N°004020-000091-15, respectivamente.

³ Teórico en el sentido de “teoría” y no en cuanto dogmática. Esta última es fuente del saber

Difícilmente ese paradigma cambia hasta el último año⁴. Todo lo contrario, se acentúa un sesgo dogmático basado en la autoridad de las opiniones de profesores “abogados” sin formación en docencia o escasamente formados metodológica y pedagógicamente. Por lo que es de suponerse una clara falta de componentes pedagógicos, didácticos y metodológicos en quienes enseñan; y cuando no, una ausencia total de encuadre epistemológico adecuado.

Esto se deba –quizás- al tradicionalismo que imperó en cierta época en Facultad de Derecho, producto de grandes profesores-abogados. Hoy esa tendencia tiende a “desaparecer” con las nuevas exigencias de momento y las nuevas generaciones. Una de ellas es la formación pedagógica-didáctica para aquellos que tienen la vocación (cuando ese es el verdadero móvil) de iniciarse en la carrera de docente en la Facultad de Derecho. Lo cual hace pensar que un curso de metodología de la investigación jurídica y otro de metodología de la enseñanza es suficiente para cambiar esa tradicional forma de enseñar que se da a través de la consolidada e indiscutible opinión del jurista profesor, otras veces político, otras veces abogado prestigioso.

Sin embargo, si se observa detenidamente la práctica docente se verá que hay detrás de ella una falacia semántica en la supuesta formación del docente que supone prepararlo para los avatares que hoy requiere la educación y que lo pone a la altura de los nuevos paradigmas en el aula. Aunque, es todo lo contrario, la actual formación pedagógica y didáctica no apunta a la creación crítica del conocimiento sino simplemente a la realización de un formalismo que da al que lo termina (luego de varios años) una cantidad de puntaje que le ayudará a la obtención de un grado y su legitimación institucional dentro de la Facultad⁵. Pero lejos está de crear docentes críticos de lo que se enseña, de lo

4 A partir de 2017 el nuevo Plan de Estudios prevé que serán 5 años y no 6 como rige hasta ahora.

5 Consistente en otorgar un título de Profesor Adscripto en la materia que se trate.

que ellos enseñan y de lo que podrían enseñar si realmente el entramado administrativo y político de Facultad de Derecho les permitiera realizar las tareas de enseñanza, extensión e investigación⁶. Es importante destacar que la profesionalización del docente como académico integrado es fundamental.

Entonces, el estudiante es el que sufre estas circunstancias y al salir del último año (6to⁷) la única materia práctica es el consultorio jurídico o Técnica Forense III; práctica en el sentido de contacto con el objeto de estudio que se analiza y se pretende transformar o aplicar (según los casos). Los años anteriores solamente dan molde a ideas sobre lo que el derecho es, debe ser o se quisiera que fuera. Además, la metodología de estudio asignada por el docente al estudiante es el cúmulo de libros, revistas, fotocopias que deben ser leídas y memorizadas en una cantidad de tiempo determinada; semestral en unos casos pero que son tres meses y medio o anual, que son 7 meses, para que en una única evaluación –el examen⁸– el estudiante muestre lo que aprendió, pero no sus competencias como ser humano, investigador, crítico, etc.

Al terminar la carrera de abogacía el Abogado –y siempre estudiante– comprende que el conocimiento que posee proviene de los libros y de las opiniones de sus profesores, pero no de la puesta en práctica de aquel. Ese intercambio de “mundos” se aprende con los años de ejercicio y con la visión también institucionalizada del Poder Judicial⁹. El problema radica en que muchos de esos abogados, jueces, fiscales, etc., reiteran el modelo de

⁶ Ello si se acepta que así tiene que ser en función de lo que establece la Ley Orgánica de la UdelaR. Es dudoso que bajo el actual sistema de Facultad de Derecho un individuo (docente) reúna y logre cultivar todas las actividades cuando su profesión –la docente– no es su fuente de ingresos ni su principal tarea laboral.

⁷ Hoy 5 año debido al nuevo plan de estudios.

⁸ En modalidad escrita u oral, únicamente.

aprendizaje y saberes aprendidos cuando inician sus carreras de profesores. Lo cual redundaría en una introspección e involución en la manera de enseñar y de la forma en la cual se podría transformar la realidad ante las demandas sociales, culturales, globales y humanitarias.

1.1. *El aprendizaje del fenómeno jurídico a través de la extensión universitaria.*

Otro de los componentes en la enseñanza del “derecho” es la práctica enfocada no al profesional-abogado, sino al estudiante-cuasi profesional. A partir del ingreso a Facultad de Derecho los estudiantes tienen la posibilidad de realizar una práctica en los Consultorio Jurídicos Barriales del Centro de Estudiantes de Derecho. Esta actividad no se enmarca en la llamada extensión universitaria prevista en la carta orgánica de la UdelaR. No obstante, desde la pragmática la actividad es importante y útil a los efectos del aprendizaje significativo y también debe considerarse extensión dado que se enmarca en la institucionalidad de la Facultad de Derecho y por ende de la UdelaR, de lo contrario sería un grave contrasentido.

A pesar de esta instancia, que se podría considerar complementaria, el proceso de aprendizaje que esta actividad supone adolece de los mismos errores conceptuales y de formación propedéutica y pedagógica-didáctica. Lo que termina siendo un detrimento en la formación del estudiante de derecho y por ende para su profesión.

¿Porqué? las razones para ello son variadas y de diversa índole. *En primer lugar*, estos consultorios¹⁰ no poseen una estructura pedagógica y didáctica, excepto por una especie de “*menú a la carte*” donde el estudiante toma lo que

9 Esta deformación también obedece a que el Centro de Estudios Judiciales (CEJU) adolece de las mismas vicisitudes que la Facultad de Derecho. Este centro de capacitación solo baja lineamientos a sus jueces en entrenamiento pero sin margen al razonamiento, crítica o mejora de la institución. Es más que claro que los jueces o son jueces o son investigadores-docentes, pero no ambas dado que sus objetos de estudio son muy diversos. Esa confusión que ocurre en la práctica es uno de los defectos del sistema judicial.

entiende necesario y lo que le gusta, pero sin un control epistemológico de lo que hace. Ese control no supone una cuestión necesaria y obligatoria (por sí mismo) pero sí una guía donde el educando encuentre una manera de entender y criticar lo que hace a los efectos de saber si su realidad requiere ser modificada para brindar un mejor servicio. Entendida, claro está, la abogacía en ese sentido.

En segundo lugar, no hay una figura formada en docencia, excepto cuando la actividad la realiza un profesor de la Facultad (sin importar la asignatura). Esto supone que el profesional deba cumplir un rol ambiguo entre educador y abogado donde lo principal es la labor pedagógica-docente. Al fallar esta etapa en el proceso de aprendizaje, cuyo objetivo es la formación del estudiante, también falla el proceso comunicativo dialógico que supone entender y comprender lo que la actividad de abogacía supone. En ese círculo vicioso que inicia en Facultad, el estudiante no logra desarrollar competencias definidas para los nuevos desafíos de la globalización, del humanismo, etc.

En tercer lugar, la práctica consiste en que el estudiante durante dos horas y media a la semana atiende personas (de bajos ingresos) con problemas del orden social, cultural, económico; y que del asesoramiento dado por el estudiante puede convertirse en un tema jurídico que sea llevado ante los tribunales. El ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Dónde? No están establecidos ni indicados en ningún manual o bajo ninguna actividad pre formativa que guíe al estudiante.

Finalmente, el estudiante sólo reitera lo que ve por asimilación en otros y bajo la leve supervisión del abogado que señala errores y enseña a copiar escritos forenses sin brindar una etapa pedagógica y didáctica que conlleve al estudiante a pensar, criticar, desarmar, rearmar y transformar.

1.2. *Las actividades de investigación como herramienta de aprendizaje.*

10 Quien suscribe desempeñó actividades como Asesor Letrado durante el 2011-2014 en el Consultorio Barrial del Centro de Estudiantes de Derecho en el Barrio Piedras Blancas, que se atiende en la Biblioteca José Batlle y Ordoñez ubicada en la Av. José Belloni y Teniente Rinaldi.

Hasta el proceso de aprendizaje que supone la acción comunicativa y dialógica se compone tanto de la enseñanza curricular, las actividades de extensión y las de investigación.

En este último sentido, la Facultad de Derecho tiene una deuda, si bien posee algunos planes a nivel de la UdelaR para que se inicien los jóvenes estudiantes, tiene un problema fundamental: la ausencia de doctores (PhD) que formen investigadores. Si se comparará los niveles de investigación de estudiantes y docentes por servicios de la UdelaR, se vería la diferencia en saldo negativo para la Facultad de Derecho.

¿Las causas? También son de diversa índole. *Primero*, los docentes de Facultad de Derecho no tienen formación profunda en investigación. El doctorado¹¹ no posee formación en este sentido, baste ver la foja curricular universitaria en la formación en derecho para probar este extremo.

Segundo, la formación durante el doctorado no posee alternativas para iniciarse en la investigación. Ello se debe a la ausencia de docentes con formación en este sentido específico y un sistema universitario que invierte en ello, salvo raras excepciones donde se depende de la existencia de fondos para que desde cada Unidad de Apoyo a la Investigación se promuevan algunos estudios. Por lo cual, cuando el estudiante desea acudir al apoyo de un docente no hay certeza que los proyectos lleguen a consolidarse, por las causas ya mencionadas.

Tercero, la investigación que supone “cientificidad”¹² parece manejarse por los carriles de la objetividad, la prueba científica, la aceptación de tesis en el mundo académico, el método científico, etc., son tópicos -todos ellos- que aparecen desconocidos para el estudiante y docente en ese proceso comunicativo-dialógico.

11 En su momento antes del Plan de estudio de 2016. El actual no es llamado doctorado en Derecho y Ciencias Sociales sino Abogacía, aunque en lo sustancial es lo mismo. El doctorado anterior es tomado como un curso de grado.

12 Sería pertinente analizar la científicidad en los estudios sociales y particularmente en el

2. La acción comunicativa y dialógica como herramienta para la enseñanza.

La acción comunicativa, en el sentido de Habermas, supone un proceso comunicativo entre sujetos racionales, para lo cual en su Teoría de la Acción Comunicativa (T.A.C.) estableció las bases de la relación comunicacional de seres racionales en el marco social. No es objetivo describir la T.A.C., sino utilizar ese concepto básico para instrumentar un diálogo entre docente y estudiante que sea útil para la enseñanza del fenómeno jurídico en las aulas de Facultad de Derecho. No como respuesta definitiva, pero sí a los efectos de comenzar a transitar un cambio que es necesario para formar una sociedad de estudiantes y futuros profesionales críticos. El objetivo es asumir una responsabilidad social con el entorno para entenderlo, conocerlo y modificarlo.

A estos efectos, el Proyecto de Innovación Educativa para la enseñanza del Derecho Internacional Público basa sus líneas de acción en algunas ideas que aquí se han señalado. Este proyecto tiene como objetivo plantear a los estudiantes una forma nueva de entender lo que se aprende con un fuerte componente dialógico entre docente-estudiante y estudiante-estudiante. A la tradicional forma de enseñar basada en la clase magistral con escasa intervención del sujeto al cual se destina la acción de educar, se intenta –en este caso- que el estudiante sea el centro de la actividad que se desarrolla en el aula. De todas formas no se hace un juicio de valor negativo a la clase magistral dado que desde la metodología es tan válida y plausible como cualquier otra modalidad.

La Innovación consiste en que el desarrollo del proyecto en aula tiene un fuerte componente basado en la acción comunicativa como una modalidad práctica singular y autónoma. Esto significa que el programa de curso se

implementa con pleno conocimiento del estudiante. Con lo cual, los cambios que se deban introducir son en consulta con los educandos. De lo contrario sería falaz hablar de actividad educativa sin diálogo e intervención del sujeto al cual se enseña. La visión de educar sin participación del estudiante ya no tiene cabida en el actual mundo de las tecnologías de la información y comunicación. Por ello, la enseñanza del derecho no debería quedar afuera. El diálogo es lo que inicia el cambio de la sociedad y su transformación.

Sin embargo, así manifestado nada se dice o infiere sobre cuál es la herramienta que permitirá que la acción comunicativa se desarrolle y fomente la integración del estudiante en el programa y compromiso de la asignatura; y de ella se obtenga una enseñanza que tenga el carácter de significativa para él y la comunidad académica.

2.2. La metodología del aula como vehículo de enseñanza.

Plantear la forma en que se va a desarrollar el curso a lo largo del semestre (o anualmente) es importante para los estudiantes. *Primero*, tiene la ventaja de que conozcan el programa y sus objetivos.

Segundo, les permite sentirse parte de él al poder formular cambios en los temas, fechas de pruebas, métodos de trabajo, etc. El efecto que ello tiene es que compromete al estudiante (contrato pedagógico) y le facilita asumir sus obligaciones como seres racionales que tienen sus propias expectativas.

Tercero, hace que el docente hable un mismo idioma en el aula –el que establece el programa- al poder compartir un recurso que fue elaborado por aquel, pero modificado por los estudiantes. La única manera de integrar y comprometer es hacer parte de lo que se desarrolla en las actividades del día a día; y no una mera imposición basada en programas o planes de estudio que no contemplan esta necesidad. Esto no significa un detrimento a la autoridad o guía del docente, dado que su función es controlar, guiar, dirigir, evaluar, corregir, direccionar, etc., al estudiante hacia el cumplimiento de roles y objetivos. Por lo que el rol docente también cambia, deja de ser un Dios para caminar entre los mortales compartiendo su sabiduría y ayudando a mejorarla junto a los estudiantes.

A estos efectos, el Proyecto¹³ marca una serie de actividades que se describen a continuación.

3. Elementos del Proyecto Innovación Educativa como contribución para la práctica estudiantil y profesional.

En las líneas que siguen se presentará –en la medida de la posible- los aspectos más relevantes del proyecto en el sentido epistemológico, metodológico, pedagógico y didáctico de forma integrada. Posteriormente, se justificará porqué contribuye con tales prácticas.

3.1 Fundamento pedagógico.

13 Su ejecución fue durante el primer cuatrimestre de 2016, marzo-junio hasta Junio de 2018. Por razones de institucionalidad la Facultad de Derecho dejó de apoyar la iniciativa junto al Instituto de Derecho Internacional Público.

El debate se puede focalizar en *¿qué y cómo aprender?* En ese sentido, la propuesta de cualquier programa de estudios debería, al menos, tener en cuenta los factores que pueden co-ayudar a formalizar, poner en práctica y dar respuesta a tales preguntas.

Es por ello, que el conocimiento que el estudiante (unidad de análisis)¹⁴ debería adquirir en el curso de la acción comunicativa -como base para elaborar herramientas- debe construirse en conjunto con el docente¹⁵ y con la actividad que éste planifica y en la metodología que debería emplear a fin de cumplir con sus objetivos.

Es así que, transmitir un saber, en este caso de la asignatura Derecho internacional Público, deberá tener como eje central las capacidades de los estudiantes (edad, intereses, tiempos de lectura, razonamiento, trabajo, etc.) y la forma que ellos conciben al mundo y las relaciones que allí se generan. Lo cual implica atender sus necesidades y sus expectativas.

Con lo cual, la visión a intentar desarrollar en el curso será la de una “apertura” al mundo, no ciñéndose a libros o al hecho de disertar y dictar una clase, sino en generar una conducta crítica e integrada del estudiante (futuro profesional). El desafío es generar una “actitud” hacia el saber, en el sentido de querer profundizar la materia en forma volitiva y no impuesta por el docente.

El rol de este último debe ser el de “guía” de las actividades del educando, compartiendo saberes, técnicas y construyendo su propio saber, sea con otro u otros estudiantes. Por lo tanto, el estudiante debe también tener una “aptitud” al trabajo, a la reflexión y la autocrítica. Aquí es donde el docente debe intervenir y estar atento a las correcciones educativas.

Esa construcción referida más arriba, debe ser supervisada por el docente, a fin de que el estudiante desarrolle en general una visión crítica y abierta al cambio, con fuertes fundamentos, sea en teorías o en situaciones empíricas

14 En el sentido de “ser” destinatario de la acción de enseñar.

15 Se hace referencia al control epistemológico.

que requieran un análisis por parte de él. El trabajo con la realidad es fundamental para ello.

3.2. Objetivos generales.

En primer lugar, el estudiante debe ser capaz de identificar desde lo teórico aspectos vinculados a la materia que cursa. En lo posible se acercará y tomará contacto con “teorías”¹⁶ e intentará diferenciarlas con meras opiniones (doxa) o al menos procurará enfrentarse a argumentos para sostener una posición. (Teoría de la argumentación en general).

En segundo lugar, el educando deberá ser capaz de analizar situaciones y categorizarlas jurídicamente, a los fines de describirlas, explorarlas o darles una solución. Ello permitirá medir el grado de aprehensión de las técnicas de estudio adquiridas y el nivel de razonamiento.

En tercer lugar, la idea es que el educando tenga un conocimiento general de la materia y que pueda interrelacionar los contenidos con otras áreas de estudio o disciplinas. Ejemplo de ello puede ser la teoría general de derecho, de las fuentes, de la argumentación, sociología, economía, jurisprudencia internacional, etc.

Finalmente, el estudiante podrá acercarse en forma primaria, y no en profundidad, a conceptos como: metodología, epistemología y teoría. Lo cual le ayudará para ser parte de la evaluación final. Es decir, parte del curso tiene como una de las formas de evaluación la capacidad de investigación del estudiantado y la resolución de problemas. Desarrollar una competencia como esta requiere de comunicación y diálogo, su objetivo es proveer herramientas para que cada estudiante construya su propio saber; cómo “saber práctico” dirigido e intencionado.

3.3. Objetivos específicos.

¹⁶ En el término científico que proporciona la academia.

Desde lo cognoscitivo, el estudiante deberá comprender todas las categorías que involucran la asignatura. Es decir, desde los fundamentos de la materia, sus fuentes, sus consecuencias prácticas, etc. En ese camino el educando entrará en contacto con los diversos materiales o bibliografías, hasta pasar por otras técnicas de recolección de datos, ejemplo: noticias internacionales en periódicos o noticieros emitidos por cualquier medio, encuestas a expertos, etc.

En cuanto al componente axiológico, se intentará que el estudiante pueda generar juicios valorativos sobre diversos temas, pero desde una visión jurídica. Es decir, juicios valorativos que traigan aparejado una crítica o reflexión sobre el tema en particular, fijado en los contenidos y en temas que el estudiantado elija, en función de los criterios que se generen por consenso. Ejemplo: la conveniencia, o no, de tener dos tribunales que entienden sobre los mismos asuntos (C.I.J y el T.I.D.M¹⁷) en materia marítima, la jurisprudencia de la Corte IDH es superior en cuanto jerarquía a las Cortes domésticas, etc.

Finalmente, en lo relacionado a lo pragmático -puesta en práctica de un saber- se buscará que el estudiante pueda dar respuestas a temas específicos (tengan una solución anterior o no) y que además pueda distinguir, en razón de las situaciones fácticas que enfrente, las categorías jurídicas en las cuales enmarcarlas para su análisis.

3.4. Plan didáctico.

En el desarrollo de los objetivos trazados, es indispensable determinar en principio un plan de trabajo didáctico que deberá ser flexible. Su fin es disponer de una guía para que el estudiante cuente con herramientas para lograr un aprendizaje apropiado o significativo en razón de la concepción pedagógica ya esbozada.

Tiene como objetivo que el alumno pueda incorporar, por la vía de estos métodos o herramientas, el conocimiento de la materia. Para ello, se brindará

17 Corte Internacional de Justicia y Tribunal Internacional de Derecho del Mar.

una bibliografía adecuada que incluya no únicamente autores nacionales, sino el cúmulo de recursos de índole internacional indicados por el docente.

Además, en vinculación con los temas que el estudiante va ir “abordando” es coherente que cuente con la consulta a la jurisprudencia internacional, es la forma que el estudiante tendrá para contrastar lo aprendido junto con sus valoraciones en una reflexión a posterior.

En ese carácter, se podrán establecer trabajos grupales de estudio de hechos vinculados a la materia, que ameriten un análisis sobre: percepción, categorías jurídicas, razonamiento, respuestas, etc., lo que podrá finalizar con un breve artículo de 5 páginas máximo. Este punto es crucial, la modalidad del workshop (taller) posibilitará que los estudiantes trabajen en una “comunidad de conocimiento” basada en el intercambio dialógico y con el uso de Tics (EVA por ejemplo). El objetivo es fomentar una competencia específica: el trabajo en grupo interdisciplinario de cara a los desafíos de futuro (medioambiente, recursos naturales, gobernanza, etc.).

Por otro lado, se inducirá al estudiante a que indague diariamente en las noticias del mundo a efectos de que interrelacione la materia que estudia con su campo de conocimientos previos y luego un posterior análisis. Ello permitirá dejar de lado prejuicios u meras opiniones de los hechos, generando un replanteamiento del tema en el estudiante, especialmente, la crítica argumentada y constructiva.

Es parte del trabajo docente seleccionar o elaborar guías de estudio para el estudiante, a fines de indicar lo importante a tener en cuenta sobre el tema en estudio, o elaborar breves resúmenes del tema indicando lo relevante, para luego complementarlo con el análisis de la realidad y la investigación del estudiante, sea individual como colectivamente.

En este plan, que no es taxativo sino flexible y consensuado, por lo que se buscará la participación en el desarrollo del curso de los estudiantes, en armonía con los objetivos propuestos y la pedagogía señalada. Para ello la idea central es que el docente se encuentre ubicado más próximo al estudiante (incluso el salón podrá redistribuirse para generar más acercamiento como

round table). Si bien el método expositivo se hace necesario en función del número de estudiantes (escenarios habituales en facultad de derecho) se intentará generar debates, discusiones, foros y todo aquello que permita, motive y fomente la intervención profunda del estudiante, tanto en modalidad presencial como semi-presencial.

En este plan didáctico, se tomarán como puntos a tener en cuenta: las edades, los conocimientos previos, el interés sobre la materia, etc. Tomar en cuenta estas variables, dará la posibilidad de ir adaptando o re-adaptando el plan, sin desviarse de los objetivos. Ello se contempla de esta manera dado que la asignatura tiene como obstáculo el disponer de conocimientos que el estudiante en esta etapa no posee. Sin embargo, ello no constituirá una excusa para no innovar.

3.5. Evaluación.

La evaluación debe guardar plena concordancia, en lo posible, con la concepción pedagógica y los objetivos señalados. Por ello, en esta etapa no se tomará la evaluación clásica “in totum”, sino que se intentará variar la forma de evaluación del conocimiento, teniendo en cuenta lo difícil de esta tarea.

En ese sentido, a lo largo del curso se tomará en cuenta la participación del estudiante en la construcción del saber y de las competencias¹⁸. Tanto de forma oral o escrita, incluso ambas. Por lo cual, el estudiante no tendrá que rendir dos pruebas (escrita u oral) en una lucha contra el tiempo y la cantidad de materiales a memorizar. La evaluación supone, en este caso, la elaboración de trabajos grupales e individuales, participaciones orales, trabajos a domicilio y un trabajo final estilo Moot Court para evaluar perfiles, competencias y roles profesional.

El salir de Facultad para tomar contacto con la realidad es clave. Una competencia o saber práctico no se construye ni se domina (*field of expertise*)

¹⁸ Sea a través de un portfolio de actividades y tendiendo a la evaluación como un sistema de aprendizaje por sí mismo.

en una aula meramente discursiva sino con el discurso del ejercicio de la competencia en sí misma y para ello situaciones reales son la materia prima por antonomasia.

En cuanto al examen final, dado que es un curso de tipo Libre-Controlado con un cupo de no más de 60 estudiantes¹⁹, se podrá hacer diferenciación según el grado de trabajo realizado por el estudiante. Pudiendo consistir el examen en un oral o en responder preguntas por escrito, para aquellos que no hayan alcanzado un nivel de trabajos mínimos o que hayan optado por un método tradicional de evaluación distinto a lo aquí propuesto²⁰.

Esta última opción respeta al estudiante que por diverso motivo no puede adaptarse a esta modalidad. El derecho a la educación debe respetarse, por ello el segundo proyecto se integra. Aquellos estudiantes que no hayan podido adaptarse o que sus asuntos laborales o personales no les permita seguir adelante, tendrán la opción en el segundo semestre con la reiteración del curso.

Sin embargo, para los que han optado por esta forma de enseñanza y evaluación (dependiendo del número de estudiantes) se podrá realizar un trabajo escrito de no más de 25 páginas (grupos de hasta 3 alumnos máximo) o la realización de un MOOT COURT²¹. De ahí se hará una evaluación según la calidad del trabajo, la bibliografía consultada y la metodología empleada, además de la coherencia y originalidad del trabajo o la evaluación de roles, aptitudes, competencias, capacidad de argumentación, etc.

Lamentablemente, el nuevo plan de estudios conspira con estas prácticas distintas dado que sigue planteando al examen como única alternativa de

19 Lamentablemente el nuevo plan de estudios de 2016 conspira contra estas prácticas. Primero, porque cada grupo dispone de no menos de 130 alumnos. Segundo, las clases se reducen en media hora. Tercero, durante el mes de noviembre se dan clases de lunes a viernes.

20 Sobre todo para alumnos que tienen complicaciones laborales para asistir a clases.

21 Implica un ejercicio cuasi-real de caso internacional donde se elaboran demandas y

evaluación y conocimiento. Es raro dado que la UdelaR con su programa de fortalecimiento de la formación docente promueve la creación de nuevas ideas y el debate; más su puesta en práctica.

3.6. Aportes al desarrollo de saberes prácticos.

¿En qué medida puede ayudar la construcción de proyectos educativos a la formación práctica de saberes que sean de utilidad para estudiantes y profesionales?

En este punto solo se pueden edificar alguna o algunas hipótesis que se confirmarán una vez ejecutados los proyectos. Sin embargo, ello no impide describir qué resultados se esperan de ellos.

En primer lugar, se espera que la comunicación basada en el diálogo, como práctica concreta de la T.A.C., sea fluida a los efectos de generar una primera competencia: la interrelación y desarrollo de la capacidad de expresión. Aspectos básicos para el desarrollo de la profesión de abogado. Es en la etapa de estudiante que se debe desarrollar tal aptitud.

En segundo lugar, otra de las competencias que se pretende es desarrollar la actividad en grupo. El trabajo en workshop permite que el estudiante estimule la interacción y quite prejuicios, al igual que fomenta la colaboración. Muchos trabajos ya no implican que los abogados actúen como seres individuales, sino como seres colectivos para resolver problemas que revisten varios puntos de vista y no solo el legal. Véase sino los grandes *buffet* de abogados que dividen los trabajos en base a la especialidad de cada uno

En tercer lugar, la metodología planteada y la epistemología del saber que se pretende que el estudiante aplique, conlleva que sea el propio estudiante el que confirme o refute la veracidad de los criterios con los cuales se le quiere inculcar un saber. Bajo el actual paradigma de la enseñanza, en facultad, el estudiante reproduce un sistema basado en la autoridad de opiniones de profesores que no cuestionan lo que hacen y enseñan. Esas falencias se transmiten en las diferentes clases de oficios que la abogacía abarca. Ejemplo

de ello son los fiscales, jueces o defensores de oficio. Esta visión cerrada de la forma de saber (sin crítica) genera los vicios que se han expresado a lo largo del trabajo. No hay trabajos críticos, no hay investigación, el saber práctico se basa en aquellos que tienen el monopolio de tal práctica, no se generan espacios de crítica donde los estudiantes participen, las decisiones judiciales carecen de fundamento y rigor, etc.

En cuarto lugar, el estudiante es capaz de elaborar su propia área de saber y apropiarse de ella para compartirla en la comunidad de la que es parte. El conocimiento no puede ser visto como apropiación de unos y el desmedro de otros. Ese trabajo colaborativo permitirá que los estudiantes desarrollen nuevos conocimientos o alternativas a lo ya existente. Esta competencia da entrada al estudiante a la participación y creación del conocimiento. Un área reservada solo a privilegiados no puede significar un avance y desarrollo en la sociedad.

Finalmente, el estudiante no deberá esperar al 5º o 6º grado para saber cómo poner en práctica el conocimiento pseudo teórico que le ha sido inculcado. Y eso es porque aquí no se pretende inculcar o imponer, sino que sea el estudiante junto al docente quienes elaboren, en base a expectativas, el conocimiento siguiendo algunos parámetros consentidos por todos los que forman el ciclo de enseñanza.

A continuación un detalle de una herramienta que en Facultad de derecho no se utiliza.

4. La lectura y escritura en el aula como herramienta para elaborar conocimiento. Caso específico: Derecho Internacional Público.

—

La siguiente propuesta tiene como objetivo manifestar las distintas inquietudes que surgen de la forma en que se instrumenta la lectura y escritura en la asignatura del Derecho Internacional Público en la Facultad de Derecho de la Universidad de la República y cómo mejorar una consigna en función ello. Ello supone que primero se deba ambientar o contextualizar el lugar donde se

realiza la experiencia y que motiva –al mismo tiempo- una propuesta para su mejora.

La unidad curricular es impartida a estudiantes de segundo año de la carrera de Abogacía y Notariado, cuya carga horaria es de seis horas semanales y durante el primer semestre (marzo-junio²²) de cada año lectivo. Ante lo cual, surge la primera inquietud, es decir, la escasez de tiempo para implementar una supervisión y guía continua de la tarea “*escritura/lectura*” que pueda ser evaluada seriamente por el equipo docente. La actividad de éste -como tal- es fundamental en esa tarea, dado que de él puede emerger una actitud dirigida a la modificación, al ajuste o al enriquecimiento de lo que efectivamente está ocurriendo en nuestras aulas (con significancia para el aprendizaje).

El fundamento y desarrollo del presente trabajo se encuentra en la bibliografía recomendada para el curso y de la experiencia surgida en clase -en el trabajo interdisciplinario- con los otros docentes de diversas asignaturas y servicios que participaron del IV Módulo de Metodología de la Enseñanza, ²³ en esa especie de intersubjetividad trascendental como expresaba Husserl (Husserl, en Brusa, Ana M., 2007, p.19) “*el yo sólo puede tener experiencia del mundo estando en comunidad con sus semejantes*”. Lo que lleva a reflexionar sobre el rol que ocupamos los docentes entre y ante nosotros y con los estudiantes y para con ellos. De ese intercambio “algo debe surgir, modificarse o mejorarse”.

4.1. *¿Qué acontece con la lectura y escritura en el aula del DIP²⁴?*

La segunda inquietud, va dirigida a que en los hechos la práctica de los docentes es nula, en los sentidos propuestos por Alazraki, Espino o Miras. En ese sentido, las experiencias de lectura y escritura, como tarea dirigida a

²² Debido al nuevo plan de estudios de 2016 los tiempos se acortan a 4 horas y 30 minutos de Agosto a Noviembre.

²³ Curso para capacitar futuros Profesores Adscritos en su formación de aspirantes impartido

²⁴ Derecho Internacional Público.

conocer todo lo que se ha dicho sobre un determinado tema, no tiene un espacio concreto. En la única forma en que el estudiante toma contacto con esta práctica de aprendizaje es al momento de rendir sus conocimientos (parcial o examen).

Lo cual genera serios problemas a los estudiantes y cuerpo docente. ¿Cuáles? En *primer lugar*, el equipo docente no trabaja como “equipo” sino como ordenadores de tareas no sincronizadas y sin claros objetivos para sus interlocutores directos e inmediatos: los estudiantes. Esa es la primera falla cuando se trata de diagramar una consigna concreta al público de DIP (la consigna a detallar más adelante será el caso a tratar de mejorar). En *segundo lugar*, la consigna no posee criterios de evaluación, no solo para quien la dispone sino también para quienes colaboran (Aspirantes, Ayudantes o Asistentes). En *tercer lugar*, como “efecto cascada” estas inquietudes y desarmonías se trasladan al estudiante, quien menos puede saber “qué camino tomar”. En *cuarto lugar*, falta la autocrítica desde el equipo docente. Es bien claro en este punto lo que expresa Barco (1992, p.2) *“las consecuencias de la adopción de una perspectiva tecnicista a secas, que poniendo el acento en “cómo” enseñar, deja de lado el “qué” y “para qué” hacerlo, es ignorada o, lo que es peor, se convierte en un discurso vacío e inoperante”*.

En conclusión, no es costumbre ni hábito definido ni planificado el ejercicio de la lectura ni la escritura en el aula de DIP. Esto quiere significar que no queda claro que es lo que se va a evaluar porque lo que se propone como programa de curso tampoco se hace explícito. Y en ese aspecto no se cumple lo que también describe Barco (1992, p. 5) *“Este programa es presentado a los alumnos como “proyecto”... se dedican a la discusión de la propuesta... se puede ir trazando un “mapa conceptual”, un esbozo de estructuración cognitiva del grupo de alumnos...”*.

Las ventajas de hacerlo redundan en mostrar todas las reglas del juego a los estudiantes. El saber y conocer el programa ya adelanta lo que se propone el

docente hacer, el cómo hará y lo que evaluará. Y prueba de que ello no acontece en el aula de DIP es que solamente se dispone el programa como una descripción de unidades temáticas con sus respectivas fechas. De ahí se reitera el carácter meramente formal, tecnicista u organizador.

4.2. *La consigna: el caso a estudio.*

Una de las típicas preguntas (y de las primeras) para dar inicio al cuestionario (como consigna dispersa y no conexas²⁵) es *¿Qué es el derecho internacional público?*

¿Qué quiere significar esta pregunta? ¿Quién la quiere significar? ¿Qué significado le atribuye el estudiante? (destinatario directo) ¿Cómo se va a significar su respuesta en función de la pregunta? (el equipo docente como destinatario directo).

Véase que la pregunta apunta a una cuestión epistemológica, en el sentido de disponer de un criterio para dar por válida (contenido plausible) la respuesta sobre un objeto específico: el derecho internacional público. ¿Cómo hacerlo? ¿La consigna refiere a su naturaleza? ¿Qué significa la naturaleza? ¿Cuáles son las posibilidades de saber la naturaleza de algo?

¿Es banal este punto? Es claro que cada docente tiene una cosmovisión sobre lo que debe o puede ser el aprendizaje en el contexto de la enseñanza. Pero parecería que ese tipo de pregunta que se plantea apunta a dar respuestas “verdaderas” o “certeras”. Sin embargo, no hay un criterio ni un indicio aceptado universalmente en materia de DIP que determine si tal o cual conducta o hecho son o no derecho internacional. Ello dependerá del grado de consenso entre quienes pertenecen a la academia y sus operadores jurídicos-políticos. Por lo que ¿Qué evaluamos en esta pregunta cuando el estudiante responde?

25 Se afirma esto en razón de que las preguntas saltan de ejes temáticos (no explícitos) unos a otros, se reiteran las preguntas, se continúa la pregunta N°1 que responde a la unidad 1 y la pregunta N°2 refiere a la unidad N°10, etc.

Es aquí donde se aconseja una revisión de la acción del docente encaminada a lo que expresaba Jackson (en Barco, 1992, p.4) con relación al accionar docente. Lo describía en tres momentos 1) pre activo 2) interactivo y 3) post activo. Esto quiere decir que el equipo docente de DIP primero tiene que explicitar lo que se pretende (dirección del aula). El segundo, apunta a la interacción (como acción comunicativa de Habermas) entre el docente y el estudiante para mediatizar lo que se le pide. Y el tercero hace concreta relación a la devolución, a la justificación o retro alimentación. En estos puntos es donde se halla la mayor falencia y de ahí se explica que no haya una práctica de lectura y escritura. Sin embargo, esa ausencia es la respuesta si se la pone en acción.

Esto significa que la pregunta que da origen a la consigna nada agrega al estudiante sino tiene una orientación en cuanto al cómo poder responderla o encaminarla. Sobre todo porque estas preguntas manifiestan una clara ambigüedad, vaguedad y arbitrariedad.

4.3. *Sugerencia de mejora: la práctica de la lectura y escritura en el aula.*

Una sugerencia para evitar este tipo de preguntas ¿Qué es el derecho internacional público? Puede estar en el ejercicio de informes de lectura concretos sobre aspectos referidos al Derecho internacional que los estudiantes pueden leer de varios autores y luego debatirlos en clase. Con ello se liman las dificultades dado que los informes de lectura pueden apuntar a dos aspectos. Uno de tipo comunicativo y otro que apunta a funciones más cognitivas como la adquisición, creatividad, construcción y transmisión de conocimientos.

Ese informe de lectura es expresada como un género discursivo cuyo objetivo es la construcción de conocimientos. ¿Por qué es tan importante o al menos necesario? Su relevancia radica en la delimitación cognoscitiva de saberes, no solo del estudiante, sino del profesor o equipo de profesores. Esa concreción de las tareas de aula ayudaría a lograr un control epistemológico (en el sentido de Gastón Bachelard) sobre algunos aspectos del programa o unidad. Lo cual

redundaría en enfoques profundos desde la interacción docente-estudiante en las consignas; evitándose preguntas como la planteada más arriba, que tiene los siguientes defectos:

- Vaga, Ambigua, Imprecisa, Poco delimitada, Muy genérica, No brinda criterios o parámetros de qué busca en el saber del estudiante, Confunde dado que no apunta a la construcción dialógica del conocimiento, etc.

Por lo tanto, lo que se sugiere luego de los informes de lectura, es una consigna basada en tales conocimientos adquiridos como representación significativa del aprendizaje. ¿Por qué? A los efectos de que el docente ya sepa configurar un aspecto concreto de lo que busca en el estudiante. Ese enfoque del informe de lectura debe ir encaminado hacia un uso “estratégico” según expresa Espino y Miras (2010) cuando dicen *“moviliza procesos cognitivos complejos, como la activación de conocimientos previos, la interpretación, la selección y la paráfrasis de la información”*.

Lo trascendental en este planteamiento es que a través del informe de lectura y escritura en clase (presencial o semi presencial) los estudiantes van adquiriendo un enfoque de aprendizaje profundo, constructivo y con altas probabilidades de resultados notables (según terminología de Espino y Miras). Esto posibilitará que en el momento de que los docentes elaboren la consigna de parcial o examen los estudiantes estén alertas a las deficiencias que ya se señalaron. Esto se enmarca en ese enfoque que mencionaba Barco sobre una especie de comunidad del programa, lo cual no debe excluir la evaluación.

4.4. *La consigna sugerida.*

La consigna que se sugiere, en razón de los fundamentos anteriores, debe propender buscar una conciencia crítica del estudiante que se materializará a través de las actividades del aula (informe de lectura). El estudiante podrá identificar por asociación patrones o características que sirvan para construir una respuesta y no meramente un tecnicismo obtenido de apuntes que solo reflejan una opinión o un *power point in extenso*.

En ese sentido, la consigna como trabajo encomendado podría ser:

¿Qué características considera relevantes en relación al concepto del derecho internacional público? Justifique su respuesta según lo trabajado en clase y de los recursos brindados (ejemplos, bibliografía, noticias, debates en aula, etc.).

4.5. *¿Que se evalúa?*

Se evalúan aptitudes, competencias y habilidades para examinar o analizar de manera crítica una problemática concreta en relación a un concepto elegido por los docentes en esa múnada –ya referida por Husserl- de ideas que se construyó con los estudiantes.

A estos efectos, los educandos saben qué se busca de sus respuestas, porque ya tienen desarrollada una visión crítica y no mecanizada de respuestas.

Por lo que se evaluará:

- Originalidad, Argumentación, Redacción, Cronología, Defensa de una posición, Interrelaciones de saberes y asociación de caracteres, Identificación de diferencias, Visión conjunta del tema, Replanteamiento de algún punto en especial, etc.

La pregunta apunta no a describir las características del derecho internacional clásicas como “un conjunto de normas que regulan las conductas de los Estados” y que luego se especifique qué es “derecho o público o internacional”, ello no tiene nada nuevo o en nada se diferencia de la definición de cualquier otra rama jurídica. La consigna ahora planteada apunta a una respuesta crítica que señale las características del objeto de referencia desde los referentes empíricos.

Para ello se toma lo expresado en Gómez (2009, p.22) *“cuando un científico tiene una idea o concepto de un determinado fenómeno, tiene que poder expresarla, tiene que poder comunicarla a otros..., para lo cual asignará al concepto un término, un nombre...”*, y sigue, *“No obstante, el haber asignado un término al concepto, no determina que se haya construido un lenguaje, ya*

que para que esto suceda, debo asegurarme de que quien escuche ese término pueda reconstruir en su mente la misma idea que generó el concepto... Estos hechos observados y/o medidos, que dieron lugar a las percepciones con las que se construyó el concepto, son los referentes empíricos”.

Así visto, la práctica de los informes de lectura y escritura en aula permitirán al estudiante determinar esos hechos observados (referentes empíricos). Lo cual favorecerá que ante la consigna planteada el estudiante desarrolle características observables del fenómeno, en este caso el Derecho Internacional Público. Así podrá desarrollar determinados puntos en base a su construcción y no a lo que el “libro de cabecera” ordena escribir.

Ejemplo: el estudiante podrá referirse a:

- el derecho internacional como un sistema de coordinación.*
- compararlo con el derecho interno que presenta la nota de subordinación.*
- los sujetos especiales que tiene por objeto el derecho internacional.*
- el hecho de cómo se juzgan las infracciones o cómo se reclama un daño.*
- por qué no tiene efectividad el derecho internacional.*
- etc.*

Con la primera consigna no queda claro a que se refiere el concepto. El estudiante solo se limita a definir categóricamente el concepto según determinado libro o autor. Lo cual hace que cada docente tenga su propio esquema de razones de por qué el derecho internacional es esto y no aquello. Para evitarlo, esta nueva sugerencia hace canalizar diversos puntos de vista en torno al tema. Se busca una unificación estándar de aquellos aspectos nuevos y una crítica del estudiante de manera libre.

Los informes de lectura y escritura realizados un par de veces en el mes ayudarían a mejorar la calidad de nuestros estudiantes y les permitiría “volar” hacia nuevos horizontes, pero sobre la base de esa unificación de criterios.

Visto lo expuesto más arriba, se hace manifiesta una evidencia: la falta de actividades dirigidas a la mejora y creación de hábitos de lectura y escritura en el derecho internacional público. Estas cuestiones obedecen a la falta de discusión y generación de horizontes de comunicación entre quienes disponen la consigna y quienes la reciben.

Una acción correctiva se hace necesaria y justificada. Sus efectos son crear un hábito en la acción comunicativa discursiva y que esté orientada a objetivos de mejora del aprendizaje del estudiantado. Para ello el equipo docente tiene que “sociabilizar” el programa y hacer explícitas sus funciones.

Con ello se lograrían erradicar algunos vicios propios del tecnicismo magistral que impregnan los pasillos de Facultad de Derecho. Lo cual haría que los docentes replanteen críticamente lo que hacen y por qué lo hacen así y no de otra forma. La ausencia de esta autoevaluación es producto de la reiteración de viejos modelos (no por viejos) que no han sabido adaptarse a las nuevas exigencias antropológicas, sociales y tecnológicas-comunicativas.

La práctica de estas actividades (talleres) de lectura y de escritura son un medio para un objetivo: la consigna clara y concreta. Es objetivo de los docentes lograr el mayor resultado en cuanto al desarrollo de habilidades, capacidades y competencias en el análisis fundamentado de lo que se pregunta. El fin último de la evaluación no es una gradación en “mejores o peores” o entre “0 a 12”, sino en la asignación de contenidos significativos en la realización de las consignas.

De lo expuesto se destaca que la elaboración de consignas y de lo que de ellas se pretende para con los estudiantes, debe ser construida entre docentes y estudiantes. Eso se logra dialogando la consigna y los informes de lectura son uno de los caminos.

A lo cual, ese tipo de preguntas (¿Qué es el DIP?) no colabora. Solo busca respuestas mecanizadas, sin análisis y reflexión, reiterativas de textos, carentes de originalidad y sin claras muestras de apropiación y modificación del texto, en función de los nuevos contextos.

5. Conclusiones.

De todo lo expuesto se ha querido evidenciar que el actual sistema de enseñanza de la Facultad de Derecho no está ajustado a las necesidades actuales del trabajo colectivo y colaborativo entre docentes y estudiantes como miembros que comparten la sociedad. Incluso con el nuevo plan de estudios que en su redacción adolece de las mismas problemáticas que aquí se señalan.

Por otro lado, se ha criticado que el estudiante no desarrolla competencias que le permitan saber si ha adquirido “saberes prácticos” para la actividad profesional. Eso se debe a la ausencia de planes y actividades que nucleen extensión e investigación. El conocimiento que el estudiante adquiere proviene de las opiniones de profesionales carentes de comunicación con los educandos. Por lo que se desarrollan roles basados en criterios jerárquicos o verticales entre docente y estudiante, lo cual atenta a la libertad de creación y a una pedagogía libre de todo obstáculo epistemológico y metodológico.

A estos efectos, los proyectos de innovación educativa y modalidades de horarios de enseñanza intentan paliar la situación o al menos brindar al estudiante una opción libre sostenida en el tiempo, dado el compromiso de reiterar los proyectos por el Servicio de Derecho. Esa opción da libertad de medios y de acción al estudiante permitiendo, además, desarrollar competencias como las enumeradas más arriba.

La herramienta de lectura y escritura son fundamentales, al igual que la modalidad *del workshop*. Estas permiten el trabajo colaborativo con otros estudiantes y el desarrollo de aptitudes personales y profesionales desde el principio, y no al final. Las actividades de escritura facilitan la comprensión y la crítica de lo que se hace. Hace generar dudas al estudiante y de ahí inicia un punto de partida que provoca la creación del educando. Su finalidad arroja como resultado que el estudiante busque sus propias respuestas a los problemas que va enfrentando día a día, sin tener que pasar por la frustración de recurrir a manuales o a respuestas absolutas. Ello es producto del actual paradigma de enseñanza. El docente-abogado da respuestas únicas sin enseñar el *cómo, cuándo, dónde y porqué*. Estos *outputs* no son los que se

requieren para los desafíos del nuevo milenio y de los problemas colectivos que el mundo hoy necesita. Piénsese en los temas medio ambientales y los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la gobernanza en recursos naturales, etc.

6. Bibliografía

-Alazraki, Ruth (2003). “*El informe de lectura*”, en Nogueira, Sylvia *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller*, Buenos Aires, Biblós, pág. 123-130.

-Atienza, Manuel (2012). *El sentido del Derecho*. Editorial Ariel, España.

-Atienza, Manuel (1991). *Las razones del Derecho*. Teoría de la Argumentación jurídica. C.E.C. Madrid.

-Bachelard, Gastón (2001). *Del cientificismo a la imaginación de la materia*, en *La Simbiología*. Grandes figuras de la Ciencia de los símbolos, p.121-129. <http://www.editorialsunya.com/bachee.html>, visitado el 12 de noviembre de 2015.

-Barco, Susana (1992). *Rescate de un olvido: Los programas como construcción*. Universidad Nacional de la Habana, Cuba.

-Brusa, Ana María (2007). *Husserl y la Intersubjetividad*. Fundación de Cultura Universitaria. Montevideo.

-Burbules, Nicholas (1993). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y Práctica*. Amorrortu Editores.

-Dworkin, Ronald. *Law's Empire*. Editorial Gedisa, Tercera Edición, 1986.

-Escribano, Alicia y Del Valle, Ángela (S/A). *El Aprendizaje Basado en Problemas*. Ediciones Narcea.

-Espino, Sandra y Miras, Mariana (2010). *El uso de los apuntes como instrumento de aprendizaje: un análisis de casos*.

-Gómez, Marcelo (2009). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Segunda Edición. Editorial Brujas. Córdoba.

-Habermas, Jurguen (1990). *Teoría de la acción comunicativa*. Editorial Tauros, Madrid.

-Hurtado, Luisa Fernanda (2013). *Desarrollo y aplicabilidad de la teoría de la acción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho*, en *Docencia Jurídica*, Popocatépetl Editores, pág.35. Puebla, México.

-Husserl, Edmund (1996). *Meditaciones Cartesianas*, traducido por José Gaos. Fondo de Cultura Económica. México.

-Wassermann, Selma. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu Editores.