

El aprendizaje significativo. Una propuesta didáctica para la enseñanza del derecho en la Universidad Nacional de Tucumán

CATALINA MARÍA DE LA TORRE LASTRA*

RESUMEN

La tarea de enseñar derecho es compleja. Históricamente se la asocia a clases magistrales, basadas en una enseñanza enciclopédica que privilegia el aprendizaje memorístico, herencia de la universidad europea continental propia de la Edad Media. En este contexto, plantear procesos de enseñanza que, por un lado, sean disruptivos y que, por otro lado, aspiren a un aprendizaje significativo de los estudiantes es todo un desafío.

A continuación, se comparte la experiencia vivida como docente de Contenidos Transversales para la Construcción de Ciudadanía de la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, perteneciente a la Universidad Nacional de Tucumán. Una experiencia que busca romper con la enseñanza tradicionalmente concebida para abrirse a la práctica social del currículo a partir de la noción de *pulgarcitas*, de la existencia de múltiples recursos didácticos que aspiran a promover su deseo de aprender y de abordar los contenidos en un entorno que favorezca el aprendizaje significativo y, con él, la adquisición de ciertas destrezas y competencias fundamentales para el ejercicio del litigio, la magistratura y la consultoría, entre muchos otros roles que hoy día desarrollan los abogados.

* Abogada y socióloga (UBA). Doctoranda en derecho (UNT). Estudiante de Especialización en docencia universitaria (UTN). Docente de las materias Contenidos Transversales para la Construcción de Ciudadanía y Teoría del Estado (Universidad Nacional de Tucumán). catalinadelatorre@hotmail.com.

PALABRAS CLAVE

Educación disruptiva - Enseñanza del derecho - Aprendizaje significativo.

Meaningful learning. Didactic proposal in the teaching of law

ABSTRACT

The task of teaching law is complex. It is historically associated with master classes, based on an encyclopedic teaching that favors rote learning, heritage of the continental European university of the Middle Ages. In this context, proposing a disruptive learning process is quite a challenge. The experience lived as a teacher of Transversal Contents for the Construction of Citizenship of the Law career (National University of Tucumán) is shared below.

An experience that seeks to break with traditionally conceived teaching to open up to the social practice of the curriculum based on the notion of *little thumbs*, the existence of multiple teaching resources that aim to promote their desire to learn and to approach the contents in an environment that favors significant learning and within the acquisition of certain fundamental skills and competencies for the exercise of litigation, the judiciary and consultancy, among other roles that lawyers develop today.

KEYWORDS

Disruptive education - Teaching of law - Significant learning.

I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene la finalidad de compartir la experiencia del proceso de enseñanza implementada como docente de la materia Contenidos Transversales para la Construcción de Ciudadanía, del primer año de la carrera de Abogacía en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tucumán (“facultad”), a la luz

de prácticas disruptivas basadas en la promoción de un aprendizaje significativo y la generación de destrezas y competencias que todo operador del derecho debe portar.

Nuestro trabajo tiene la convicción de que es necesario adaptar, a la vez que generar, ciertas prácticas de enseñanza, como la que se presentará en este trabajo, en un escenario complejo, caracterizado por clases que han sido históricamente magistrales, presenciales, con una población estudiantil diversa atravesada por el desinterés, la inmediatez, la masividad (y, sin embargo, un bajo porcentaje de egreso)¹, en un contexto de escasos recursos y la necesidad, en definitiva, de una disrupción que favorezca una educación de calidad.

En este sentido, son múltiples los trabajos que advierten sobre esta realidad en muchas de las universidades nacionales e incluso de otros países de la región; autores como Böhmer (2012), Courtis (2007), Montoya Vargas (2008; 2014) o Pérez Perdomo (2008) han abordado la cuestión poniendo en evidencia la adhesión que existe a una tradición latinoamericana que ofrece a los estudiantes una visión enciclopédica del derecho carente en buena medida de una formación basada en la experiencia, en la investigación,² en estrategias basadas en la resolución de casos, problemas, o generación de proyectos o que, simplemente, apelen a sostener el interés del estudiante en la propuesta didáctica. Este tema ha sido incluso abordado en diversas jornadas de reflexión y debate, entre ellas las X Jornadas sobre Enseñanza del Derecho realizadas por el Centro para el Desarrollo Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.³

II. DESARROLLO

La asignatura Contenidos Transversales para la Construcción de Ciudadanía (en adelante, *Contenidos transversales*) es un espacio curricular

¹ En ese sentido ver último informe elaborado por la CONEAU. Año 2020 <<https://www.coneau.gob.ar/archivos/anexos/IF-2020-89100558-APN-DAC-CONEAU.pdf>>.

² MONTROYA VARGAS, Juny, "El estado actual de la reforma de la educación jurídica en América Latina: una valoración crítica", en *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, año 12, nro. 3, pp. 177-179.

³ <<http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/documentos/2020-memorias-de-ponencias-sobre-ensenanza-del-derecho.pdf>>.

que se dicta en el primer año de la carrera. Tiene una carga horaria semanal de 4 horas reloj y el régimen de cursado es cuatrimestral. *Contenidos transversales* se ubica en el campo de la Formación General e Interdisciplinaria del nuevo Plan de Estudios de la facultad y nace en el año 2018,⁴ a partir de la detección de ciertas áreas de vacancia en la formación jurídica, muchas de ellas comunes a las facultades de derecho en general.

Tal como se indica en el nuevo Plan de Estudios:

Como resultado del proceso de reflexión sobre el plan de estudios y las prácticas de enseñanza del Derecho, se fueron detectando ciertas áreas de vacancia en la formación jurídica, muchas de ellas comunes a las facultades de derecho en general. Estas vacancias se relacionan con un modelo de enseñanza al que le subyace la idea de que transmitir todo el Derecho es posible, basándose en la enseñanza enciclopédica de categorías jurídicas de las materias de los Códigos, privilegiando el aprendizaje memorístico, utilizando la exégesis como método de interpretación prioritario y la clase expositiva como método de enseñanza casi exclusivo.⁵

Este escenario hace necesario, en palabras de Martín Bohmer, “poner en cuestión la clase magistral excluyente, el conocimiento memorista de la ley, o de la ley comentada, o del tratado que ordena la ley y la jurisprudencia, o del manual que simplifica el tratado o de los apuntes que banalizan al manual”.⁶

Desde su invención por parte de los griegos, pasando por la propagación de la escritura a partir del Renacimiento, hasta hoy, la pedagogía ha cambiado por completo. En la actualidad, podemos decir que está profundamente interpelada por las nuevas tecnologías y sobre todo por nuestros destinatarios, las *pulgarcitas*,⁷ una generación que bien puede

⁴ Resolución 1337 del 6-12-2018 del Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Tucumán, disponible en <<https://www.derecho.unt.edu.ar/contenido.php?tipo=planesdeestudio>>.

⁵ Nuevo Plan de Estudios de la carrera de Abogacía, año 2018.

⁶ BÖHMER, Martín, “Ensayo sobre la necesidad de consistencia pedagógica en el derecho argentino”, en *Revista Pensar en Derecho*, 2012; <<http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/pensar-en-derecho/revistas/0/ensayo-sobre-la-necesidad-de-consistencia-pedagogica-en-el-derecho-argentino.pdf>>.

⁷ SERRÉS, Michel, *Pulgarcita*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2013.

asimilarse a lo que muchos autores llaman *nativos digitales*,⁸ pero que no concluye ni se define únicamente por el concepto de digitalización. Michel Serrés llama *pulgarcitas* a una generación cuyo pulgar se constituye como el portal a un nuevo mundo actual, caracterizado por la heterogeneidad, la multiculturalidad, la instantaneidad y el increíble universo de conocimiento que porta Internet, pero también es una generación cuya esperanza de vida es bastante mayor a las generaciones que la precedieron, que no se ha visto atravesada por guerras mundiales, que vive en medianas y grandes ciudades, que decide no tener hijos o pospone dicha decisión hasta edades que pueden incluso pasar la mitad de la vida, que probablemente ha visto por primera vez un animal de granja a través de Internet y así podríamos listar un sinfín de cuestiones. Esta generación de *pulgarcitas* son ahora nuestros estudiantes, vaya desafío, y ello porque media una importante brecha generacional entre docentes y estudiantes que tal como se ha dicho impacta en la forma de percibir y experimentar el mundo. Un ejemplo característico de este impacto es el uso de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje. Hace 30 años no estaba universalizado el uso de Internet, el acceso a la información se daba principalmente a través de textos escritos en papel. Hoy día, lo que sobra es información alojada en la World Wide Web (www) que, además, está a un clic de distancia. Si en el pasado el docente se posicionaba frente a sus estudiantes en una clase magistral para transmitir el contenido de un texto que únicamente constaba en el libro, en la actualidad enfrenta por lo menos dos desafíos. Por un lado, ser consciente de que el contenido de dicho texto, incluso trabajos e interpretaciones sobre él probablemente circulen ampliamente en Internet y, por otro lado, abordar el contenido de dicho texto desde una perspectiva que garantice el interés del estudiante en la propuesta del docente, en un mundo que se caracteriza por la inmediatez, la hiperconexión y el constante flujo de conocimientos.

En ese sentido, somos conscientes como cátedra de que nuestros destinatarios se manejan cómodamente en este universo atravesado por la virtualidad, la hiperconexión, los videojuegos, la inmediatez, los flujos constantes de conocimiento, y una gran y variada estimulación; un

⁸ MESA RADA, Diego Javier, "Nativos digitales: el reto de enseñar Derecho en la actualidad", en *Revista Academia*, año 12, nro. 24, Buenos Aires, 2014, pp. 165-187.

espacio muy diferente del que están acostumbrados muchos de los docentes actuales aun cuando puedan considerarse *inmigrantes digitales* (aquellos que no nacimos en el mundo digital, pero que en algún momento más avanzado de nuestras vidas adoptamos muchos o la mayoría de los aspectos de las nuevas tecnologías).⁹ Serrés bien señalaba la enorme estimulación de las nuevas generaciones: “Afiches de publicidad, carteles en las rutas, flechas en calles y avenidas, horarios en las estaciones, Power-Point en los anfiteatros, revistas y diarios...”¹⁰ y hoy día se suman videollamadas en tiempo real, *big data*, geolocalizaciones y transacciones comerciales a través del teléfono móvil, solo por nombrar algunas; es decir, las *pulgarcitas* conocen, escriben, construyen sus vínculos, acceden al mundo de un modo diferente, tienen una estimulación y una relación inmediata con el conocimiento y con la información. Así, una gran parte de nuestros destinatarios, por no decir la mayoría de ellos, “aman la velocidad cuando de lidiar con la información se trata. Les encanta hacer varias cosas al mismo tiempo, y todo ellos son multitasking y en muchos casos multimedia. Prefieren el universo gráfico al textual”.¹¹ Por lo que, entonces, el contenido audiovisual que al que nos acostumbra el mundo, solo por poner un ejemplo, constituye un muy buen elemento que, sin duda, debe estar presente en toda propuesta didáctica. El proceso de enseñanza no puede seguir arraigado en prácticas surgidas de un mundo en blanco y negro, de fotocopias, anillados, pizarrones a tiza y hojas de calcar.

Así es que nuestra materia surge como consecuencia de “... la búsqueda de incorporar a la enseñanza del derecho, desde su fase inicial, contenidos asociados a una comprensión del fenómeno jurídico que incorpore la complejidad y dinamismo de la realidad socio-política actual”.¹² Ello desde la teoría del Estado, los estudios de género, los Derechos Humanos (DD. HH.) y la función judicial en el control de constitucionalidad, pensando en la necesidad de incorporar en los estudios de grado destrezas y competencias para el litigio y la magistratura con un fuerte componente en

⁹ *Ibíd.*

¹⁰ *Ibíd.*, pp. 41-42.

¹¹ PISCITELLI, Alejandro, “Docentes de nativos digitales”, en MESA RADA, Diego Javier, *op. cit.*

¹² Programa Contenidos transversales, *op. cit.*

la energía y planificación sobre *cómo* enseñar, potenciando al máximo las capacidades y el alto conocimiento, además de diverso, que portan los estudiantes —*presunción de competencia*—¹³ como parte de una trama que apele a rasgos de contundencia y trasgresión.¹⁴

La idea transversal, fundante de nuestra materia era, es hacer una diferencia pedagógica, actualizar prácticas docentes, lograr que los estudiantes adquieran los contenidos de la materia a través de prácticas educativas no usuales en el dictado de clases, por lo menos de nuestra facultad.¹⁵ Estos métodos se orientan hacia una “arquitectura de la enseñanza”,¹⁶ propia de un *panal cognitivo*:

El panal es una estructura formada por celdillas de cera, que comparten paredes en común, que como metáfora da cuenta de una forma de construcción organizada, pero donde el orden proviene de un desorden en el que se multiplican vuelos de diferente índole. De eso se trata, de ayudar a volar de manera personal, pero aportar a un panal en el que la cognición de construcción de conocimiento colaborativo y colectivo fluya con porosidades, a través de paredes flexibles y con cierta guía experta que pueda direccionar.¹⁷

Esta arquitectura de enseñanza también apunta a la profundización de los procesos subjetivos e intersubjetivos de los estudiantes, favoreciendo el ejercicio de la argumentación, de la reflexión crítica a través de los debates, explorando, trabajando sobre la experiencia y sus percepciones, a fin de arribar a consensos sobre ciertos temas, limitando el abordaje teórico a lo mínimo indispensable procurando, como se dijo, la reflexión, primero individual y luego colectiva, promoviendo la circulación de interpretaciones y resignificaciones, bogando por un mayor compromiso

¹³ SERRÉS, op. cit.

¹⁴ PEROSI, Verónica, “La pedagogía de la coherencia. Reconstrucciones interpretativas de la enseñanza de Edith Litwin”, en *Revista del IICE [S.l.]*, nro. 37, pp. 91-100; <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3452>>.

¹⁵ En ese sentido ver discurso del 20-4-2022 sobre balance de gestión 2014-2022, autoridades de la Facultad de Derecho y Cs. Sociales, UNT <<https://www.derecho.unt.edu.ar/contenido.php?id=1037&tipo=noticia>> (Consulta: 11-7-2022).

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ LION, Carina y Verónica PEROSI, “Los videojuegos serios como escenarios para la construcción de experiencias”, en *Revista telecolaborativa internacional e-ducadores del mundo*, edición nro. 2, 2018.

de los estudiantes como protagonistas del trayecto y con nosotros los docentes, como guías catalizadoras de este proceso reflexivo y cognitivo.

Así, entonces, como propuesta didáctica concreta implementamos las clases comenzando con las intuiciones y saberes previos que portan los estudiantes en su arribo a la enseñanza universitaria (este último concepto entendido como la estructura cognitiva ya presente en ellos, como el conjunto de conceptos e ideas que tienen de un tema y cómo organizan los conocimientos),¹⁸ articulando el contenido de las clases presenciales con un entorno virtual, fortaleciendo los vínculos simbólicos e identitarios con el estudio y con la condición de estudiante universitario actual.

Además, intentamos sostener las prácticas educativas sobre formatos que generen el interés del estudiantado. Por ello, incorporamos la participación, reflexión y elaboración colectiva a través de, por ejemplo, escenas de películas que llegan a la mayoría del estudiantado, de un canal de YouTube para transmitir nuestras clases sincrónicas¹⁹ y, como se mencionó, el aula virtual.

Este aula virtual se pensó como una herramienta complementaria a las clases presenciales en las aulas de la facultad,²⁰ para fortalecer un mayor contacto con los estudiantes y la posibilidad de contar con toda la bibliografía digitalizada, recursos audiovisuales, foros de discusión entre ellos y los docentes, videojuegos, trabajos prácticos, guías de lectura, evaluaciones online, consultas y encuestas sobre nuestro desempeño docente; todo ello con la clara intención de intercambiar significados, emociones, de construir conocimientos bajo nuevas combinaciones, formatos y canales, intentando además no caer en el reduccionismo de pensar que a mayor tecnología, mejores resultados educativos.²¹

¹⁸ PÉREZ CAZARES, Martín Eduardo, "Teoría de los conceptos en la enseñanza del Derecho en base a casos concretos", en *Revista Academia*, año 10, nro. 20, Buenos Aires, 2012, pp. 31-49, <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/20/desarrollo-del-aprendizaje-significativo-como-base-para-el-ejercicio-profesional-universitario.pdf>.

¹⁹ <<https://www.youtube.com/channel/UCJFoTrV4D6wbuWlnKRYRPhA>>.

²⁰ Desde la pandemia y la suspensión de clases presenciales, el aula virtual pasó a ocupar un lugar hegemónico.

²¹ COBO, Cristóbal, *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*, Montevideo, Penguin Random House, 2016; <<https://innovacionpendiente.com/>>.

El marco teórico del proceso de enseñanza implementado parte del *aprendizaje significativo*, el cual refiere a una teoría psicológica, cognitiva y constructivista del aprendizaje centrada en el sujeto que aprende. Se encuentra en las antípodas del aprendizaje memorístico o mecánico, el cual se caracteriza por estimular la pasividad del estudiante a partir de la incorporación memorística y repetitiva de conceptos o ideas. El aprendizaje memorístico es herencia de la universidad europea y continental propia de la Edad Media y ha impregnado, en gran medida, la educación superior latinoamericana.²² En cambio, el aprendizaje significativo –cuyo referente por excelencia ha sido David Ausubel–, con aportes importantes de otras teorías como la de los modelos mentales de Philip Johnson-Laird y la teoría de los Campos conceptuales de Gérard Vergnaud, “pone el énfasis en la naturaleza de ese aprendizaje; en las condiciones que se requieren para que éste se produzca; en sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación”;²³ es decir, “aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado para el mismo”²⁴ y ello de una forma no arbitraria, donde es el mismo sujeto quien construye un nuevo conocimiento a partir de los que ya porta, la influencia de la experiencia emocional y el rol del docente como facilitador, orientador y guía del proceso. En ese sentido, el contenido del aula virtual, como así la existencia misma de dicho espacio, contribuye a generar condiciones propicias que favorecen este proceso por el cual se relacionan nuevos conocimientos o información con la estructura cognitiva de los estudiantes, otorgando a estos un rol activo en la construcción del aprendizaje.

Seguidamente se describe el diseño del aula virtual de la materia, pensado para sostener la continuidad del estudiante en el espacio y su predisposición para aprender (elemento central en el aprendizaje significativo) a partir de material potencialmente significativo. Cada pestaña

²² PÉREZ PERDOMO, Rogelio, “Innovación en la educación jurídica en la Universidad Metropolitana de Caracas”, en *Derecho y Democracia: Cuadernos unimetanos*, nro. 2, 2008, pp. 178-195. <https://www.unimet.edu.ve/wp-content/uploads/2019/10/CU_V15.pdf>.

²³ RODRÍGUEZ PALMERO, María Luz, *La teoría del aprendizaje significativo*, Pamplona, 2004.

²⁴ *Ibíd.*

de color corresponde a cada uno de los módulos en que se organiza el espacio curricular. Allí, se accede a la bibliografía respectiva –dividida en la indispensable para las evaluaciones y otras de lectura propuesta como complementaria–, notas periodísticas de interés, videos, fragmentos de películas, series, sopas de letras, crucigramas y otros recursos, como un videojuego creado específicamente para la materia. Al mismo tiempo, ofrecemos una pestaña específica de encuesta, la cual es anónima, con el fin de evaluar nuestro desempeño docente, accesibilidad de la bibliografía, metodología de clases y evaluación, pues entendemos que la opinión de los estudiantes es fundamental para mejorar nuestra tarea docente.

El diseño del aula virtual pretende, como se ha dicho, ser un espacio que invite a los estudiantes a permanecer en el espacio, que genere entusiasmo e interés como forma de potenciar la experiencia educativa. Para ello, usamos muchos colores diferentes y brillantes. También tenemos en cuenta la dificultad que pueden experimentar algunos estudiantes para aprender el uso de nuevas tecnologías como las aulas virtuales y, por tal motivo, tenemos pestañas que enseñan cómo usarla (“instructivo aula virtual” o “preguntas frecuentes”).

IMAGEN 1



IMAGEN 2

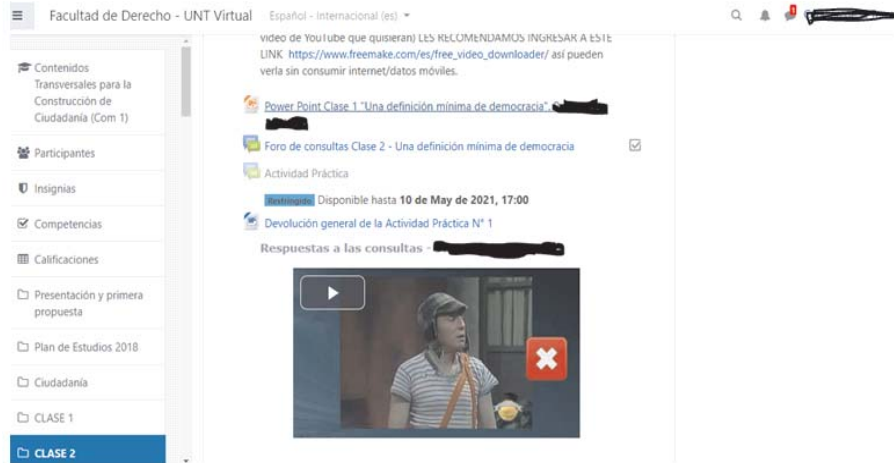
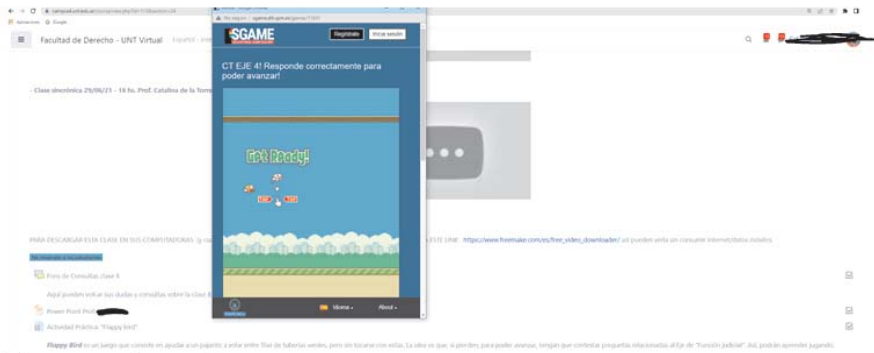


IMAGEN 3



A continuación, se presenta una de las actividades pensadas para la primera unidad de la materia “Estado, Derecho y Justicia”, centrada en el estudiante *pulgarcita*. La misma fue planificada a partir del *Manual de enseñanza de Contenidos Transversales*,²⁵ el cual contribuyó en buena parte

²⁵ Herramienta didáctica elaborada por la cátedra A de Teoría del Estado de la Universidad Nacional de Tucumán –entre otras instituciones– en el marco de la Convocatoria para el programa de formación en áreas de vacancia de la abogacía (PFAVA) del año 2017. <http://www.saij.gob.ar/docs-f/ediciones/libros/contenidos-transversales_segui.pdf>.

al origen de la materia *Contenidos Transversales*. En dicho manual, además, se presentan distintas herramientas pedagógicas de gran utilidad para los docentes que se propongan “incorporar a la enseñanza del derecho contenidos transversales asociados a una comprensión del fenómeno jurídico que incorpore la complejidad y dinamismo de la realidad socio-política actual”.²⁶

A. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

1 sesión de 120 minutos:

Fase 1 (grupal y presencial): Vemos juntos en el aula una escena de la película “Superman vs. Batman: El origen de la justicia”, de Zack Snyder, 2016.²⁷

Compartimos a partir de breves impresiones lo visto en la película y reunidos en grupos de no más de 5 alumnos, respondemos:

- Superman, ¿está supliendo una de las funciones del Estado? ¿Cuál?
- ¿Está sujeto a alguna restricción moral o legal?
- ¿Qué pretende la senadora que haga el Estado? ¿A qué se refiere cuando dice “no debería actuar unilateralmente”?
- ¿Es peligroso para los ciudadanos que coexistan el Estado y Superman? ¿Por qué?

Tiempo estimado: 30’.

Objetivo de la fase: Favorecer un proceso reflexivo que contemple la participación de todos los integrantes, la aparición de puntos de vista antagónicos y la argumentación. Que los estudiantes manejen los tiempos adecuadamente y lleguen a consensos. Por último, comenzar a promover la construcción progresiva de conocimiento por parte del estudiante.

Fase 2 (grupal y presencial): Puesta en común por grupos (como docente, se buscará contraargumentar las posiciones esgrimidas por los estudiantes a los fines de que puedan redefinirlas o consolidarlas).

Tiempo estimado: 25’.

Objetivo de la fase: Provocar la participación, la argumentación y la expresión oral de los estudiantes. Favorecer la autoestima de los grupos

²⁶ *Ibíd.*

²⁷ Fragmento desde 44 min., 58 seg. hasta 47 min., 34 seg.

a partir de la defensa que hagan de sus posiciones. Continuar con el proceso de aprendizaje.

Fase 3 (individual y virtual): Luego, de forma individual les pedimos que ingresen al aula virtual, y respondan:

- ¿Cómo resuelves el dilema planteado en la escena de la película “Superman vs. Batman”?

Elige una de estas opciones y fundamenta con base en la bibliografía de la unidad, o bien elabora una opción alternativa:

- Superman debe ser un agente estatal regido en su desempeño por alguno de los poderes Ejecutivo, Legislativo o Judicial, o bien estar regulado por el derecho internacional.
- Debe extinguirse el Estado y ser reemplazado por Superman y quienes él designe para conformar un nuevo poder.
- Superman debe colaborar en algunas áreas del Estado relacionadas con la seguridad interna y externa. El Estado debe ocuparse exclusivamente de los impuestos, la educación, la salud, la cultura, la economía, etc.

Tiempo estimado: 35’.

Objetivo de la fase: Que los estudiantes trabajen individualmente. Estimularlos a pensar, a manipular textos académicos aun de forma virtual, a realizar asociaciones entre los hechos planteados en la escena de la película y la teoría. Que los estudiantes manejen los tiempos adecuadamente y continúen con el proceso de construcción de conocimiento.

Fase 4 (grupal y presencial): Puesta en común de las respuestas.

Tiempo estimado: 30’.

Objetivo de la fase: Clarificar conceptos y despejar la teoría, establecer su relación con la realidad a partir de las intervenciones de los estudiantes en fases anteriores, que los estudiantes validen el conocimiento que fueron construyendo por sí mismos. Poner de resalto las habilidades y destrezas que deben desplegar los abogados al momento de argumentar, de generar empatía en los demás, de expresarse oralmente, de respetar los tiempos, de convencer al otro o, por el contrario, modificar posiciones

propias. Finalmente, explicar qué se buscó con la implementación de esta actividad y si se cumplió con los objetivos buscados.

El rol como docentes en esta actividad es suplementario. En este sentido, se promueve más bien la construcción colectiva por parte del estudiantado, estimulando la confianza en sí mismos y también en el grupo, manteniendo el orden del procedimiento, aportando autoridad, pero también buen humor, orientando la discusión, guiando, fomentando el debate y el planteo de posiciones novedosas, controlando siempre la comprensión de las consignas, empoderando a los estudiantes, y contribuyendo a generar y mantener un ambiente agradable que invite a participar.

El fundamento de este tipo de actividades es experimentar el currículo como práctica social²⁸ en un entorno colaborativo. Lograr abordar el centro del currículo, esto es, el aprendizaje cognitivo, a través de recursos didácticos como películas, series, cómics, dibujos animados y, a partir de ellos, abordar conceptos complejos como el Estado, sus características, sus funciones, sus límites, potestades, facultades, composición, relación con las instituciones, los ciudadanos y demás, que hacen a una verdadera teoría del Estado.

En este camino, se logra trabajar conceptos que están presentes en el programa de la materia (y que pueden llegar a ser pesados, abstractos, incluso *aburridos*²⁹ para muchos estudiantes) de forma más sencilla, sin por ello perder rigurosidad académica. Además se logra trabajar en formas de análisis e interpretación diversas, en formas de generar consensos, de construir colectivamente conceptos/ideas/procesos, de respetar al compañero, de argumentar, de administrar satisfactoriamente el tiempo, y por fin en formas de expresión y comunicación adecuadas, todas ellas competencias y destrezas necesarias para el ejercicio de la profesión, o sea el rol que se ocupe en un futuro, generando además una nueva consecuencia, la inmersión en el borde del currículo, aquella dimensión que apela al aprendizaje significativo a partir de un espacio de libertad, de intercambio entre pares que promueva la emoción, el buen humor,

²⁸ DE ALBA, Alicia, *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1998.

²⁹ En palabras de PISCITELLI, "Nativos Digitales", en MESA RADA, op cit., "Para el nativo digital leer libros es sinónimo de 'muy aburrido'".

el interés y la expectativa por seguir avanzando en nuestra materia, como motor que promueve el deseo por conocer.³⁰ Motivando a docentes y estudiantado, contribuyendo de ese modo a lograr que la clase sea una experiencia que valga la pena ser vivida;³¹ en definitiva, a lograr el éxito de la experiencia educativa.

III. CONCLUSIÓN

La actividad docente es una tarea poderosa, de las que más satisfacción conlleva, ello se potencia cuando, además, lo que se enseña es la vocación propia, en este caso el Derecho y los caminos para lograr una *justicia justa, así, sobreabundante*.

Aun así, es una tarea compleja, los recursos que se cuentan como docentes de universidad pública son escasos, nuestros destinatarios son *nativos digitales* o *pulgarcitas*, por lo que están acostumbrados a un mundo visual e informativamente exacerbado, atravesado por la inmediatez, el alcance y flujo constante de conocimiento; como si fuera poco, el desinterés de muchos de ellos por las clases tradicionalmente concebidas es evidente; sin dudas, todo ello constituyó un desafío extremo en tiempos de pandemia (indudablemente, ello merece un artículo en sí mismo). Además, la falta inicial de plataformas virtuales y de infraestructura digital en la universidad como también la poca alfabetización tecnológica de los docentes nos colocaron en una encrucijada: cómo honrar el compromiso que tenemos como educadores, sin morir en el intento.

Sin embargo, y a pesar de estas dificultades, las devoluciones que se han ido recibiendo por parte de nuestros destinatarios son enormemente alentadoras. Así, y a modo de indicador de que este camino es positivo,³² las encuestas de fin de curso (2021) muestran que el 100% de los estudiantes que la completaron estuvo de acuerdo con que al comienzo del cursado se explicaron los objetivos, la metodología y los criterios de evaluación de la materia; el 62% de los estudiantes estuvo de acuerdo

³⁰ LION y PEROSI, op. cit.

³¹ MAGGIO, Mariana, *Reinventar la clase en la universidad*, Buenos Aires, Paidós, 2018.

³² En la actualidad, y a pesar de su utilidad, no existen investigaciones que midan taxativamente los resultados del proceso de enseñanza implementado en la materia. Esta cuestión, sin dudas, constituye un nuevo desafío para llevar adelante.

con el desempeño docente; el 83% consideró que la bibliografía de la materia era comprensible; el 79,2% consideró que las actividades prácticas propuestas, guías de lectura, presentaciones en power point, foros de consulta resultaron útiles para comprender los temas; y el 91,1% sostuvo que el diseño del aula virtual fue sencillo y se proporcionaron herramientas útiles para su manejo y comprensión. Nada mal para un cuerpo docente que, en el mejor de los casos, se percibe *inmigrante digital*.

Profundamente interpelados por el deseo de afrontar con éxito este desafío inmenso, nos lanzamos hacia lo que esperamos sea un salto cualitativo y duradero en nuestra forma de enseñar. En ese sentido, y a partir de la descripción que se hizo de la actividad y del aula virtual, se intentó mostrar parte de nuestro camino en la docencia, el cual pone especial énfasis en dos cuestiones: por un lado, generar las condiciones propias de un aprendizaje significativo (predisposición para aprender y material potencialmente significativo) y, por otro, directamente vinculado a lo anterior, lograr que el proceso evolutivo de construcción de conocimiento sea exitoso. Clases sincrónicas, asincrónicas, presenciales, virtuales, actividades grupales e individuales a partir de recursos didácticos determinados (como el caso de la actividad propuesta), debates en los foros en línea, mensajes privados a través de la plataforma, actividades lúdicas, atención a los detalles sobre cómo presentar la información, sobre cómo diseñar el aula virtual, las evaluaciones o las actividades prácticas se convierten en pequeños grandes desafíos que vamos sorteando en equipo y con alegría. Ello, pues la respuesta de nuestros estudiantes siempre ha sido y sigue siendo con afecto y un profundo reconocimiento a nuestras labores que, a pulmón, intentan marcar una diferencia, reperfilando el rol docente como producto de una relación diferente con el conocimiento y con el modo de abordar el currículo.³³ Se generan espacios disruptivos que aboguen por mejorar las prácticas existentes y también por crear nuevas que contribuyan a un aprendizaje significativo, anhelando inspirar a nuestros colegas docentes de una facultad que, como se mencionó al inicio de este trabajo, se caracteriza por reproducir una forma de enseñar basada en la técnica memorística y la clase expositiva como método de enseñanza casi exclusivo.

³³ COBO, op. cit.

BIBLIOGRAFÍA

- ABDALA, Carolina, *Curriculum y enseñanza. Claroscuros de la formación universitaria*, Encuentro Grupo Editor-Brujas-Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, 2007.
- BAS VILIZZIO, Magdalena y Daniela GUERRA BASEDAS, “Desarrollo del aprendizaje significativo como base para el ejercicio profesional universitario”, en *Revista Academia*, año 10, nro. 20, Buenos Aires, 2012, pp. 207-217; <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/20/desarrollo-del-aprendizaje-significativo-como-base-para-el-ejercicio-profesional-universitario.pdf>.
- BÖHMER, Martín, “Ensayo sobre la necesidad de consistencia pedagógica en el derecho argentino”, en *Revista Pensar en Derecho*, 2012; <<http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/pensar-en-derecho/revistas/0/ensayo-sobre-la-necesidad-de-consistencia-pedagogica-en-el-derecho-argentino.pdf>>.
- CARBAJALES, Juan José, “Centro y borde del currículum en la enseñanza del derecho. Cuando lo cognitivo y lo emotivo se retroalimentan”, en *Ab-Revista de abogacía*, año 2, nro. 3, 2018; <<https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/ab/article/view/235>>.
- COBO, Cristóbal, *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*, Montevideo, Penguin Random House, 2016; <<https://innovacionpendiente.com/>>.
- CONEAU, informe, 2020, < <https://www.coneau.gob.ar/archivos/anexos/IF-2020-89100558-APN-DAC-CONEAU.pdf>>.
- COURTIS, Christian, “La educación clínica como práctica transformadora”, en *Enseñanza clínica del derecho: una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*, México, Sans Serif Editores, 2007, pp. 9-56; <https://neircadas.files.wordpress.com/2010/09/ensenanza_clinica_del_derecho.pdf>.
- DE ALBA, Alicia, *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1998.
- Discurso sobre balance de gestión 2014-2022, autoridades de la facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Tucumán, 20-4-2022 [Consulta: 11-7-2022]; <<https://www.derecho.unt.edu.ar/contenido.php?id=1037&tipo=noticia>>.
- LION, Carina y Verónica PEROSI, “Los videojuegos serios como escenarios para la construcción de experiencias”, en *Revista telecolaborativa internacional e-ducadores del mundo*, nro. 2, 2018.

LITWIN, Edith, *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*, Buenos Aires, Paidós, 2008.

MAGGIO, Mariana, *Reinventar la clase en la universidad*, Buenos Aires, Paidós, 2018.

MESA RADA, Diego Javier, "Nativos digitales: el reto de enseñar Derecho en la actualidad", en *Revista Academia*, año 12, nro. 24, Buenos Aires, 2012, pp. 165-187; <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/24/nativos-digitales.pdf>.

MONTOYA VARGAS, Juny, "El estado actual de la reforma de la educación jurídica en América Latina: una valoración crítica", en *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, año 12, nro 3, 2014, pp. 177-179; <<https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/137861/Montoya%20-%20El%20estado%20actual%20de%20la%20reforma%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20jur%C3%ADdica%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina:%20una%20valoraci...pdf?sequence=1>>.

– "La reforma a la enseñanza del derecho en la Universidad de los Andes", en *Derecho y Democracia: Cuadernos unimetanos*, nro. 2, 2008, pp. 63-90; <https://www.unimet.edu.ve/wp-content/uploads/2019/10/CU_V15.pdf>.

PÉREZ CAZARES, Martín Eduardo, "Teoría de los conceptos en la enseñanza del Derecho en base a casos concretos", en *Revista Academia*, año 10, nro. 20, Buenos Aires, 2012, pp. 31-49; <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/20/desarrollo-del-aprendizaje-significativo-como-base-para-el-ejercicio-profesional-universitario.pdf>.

PÉREZ PERDOMO, Rogelio, "Innovación en la educación jurídica en la Universidad Metropolitana de Caracas", en *Derecho y Democracia: Cuadernos unimetanos*, nro. 2, 2008, pp. 178-195; <https://www.unimet.edu.ve/wp-content/uploads/2019/10/CU_V15.pdf>.

PEROSI, Verónica, "La pedagogía de la coherencia. Reconstrucciones interpretativas de la enseñanza de Edith Litwin", en *Revista del IICE [S.l.]*, vol. 1, nro. 37, pp. 91-100; <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3452>>.

RODRÍGUEZ PALMERO, María Luz, "La teoría de los modelos mentales de Johnson-Laird", en *La Teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*, España, Octaedro, 2008, pp. 46-88; <https://www.academia.edu/6569770/LA_TEOR%C3%8DA_DEL_APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO#:~:text=El%20aprendizaje%20significativo%20es%20el,y%20sustantiva%20o%20no%20literal>.

RODRÍGUEZ PALMERO, María Luz, “La teoría del aprendizaje significativo”, en *La Teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*, España, Octaedro, 2008, pp. 7-46.

SERRÉS, Michel, *Pulgarcita*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2013.

X Jornadas sobre Enseñanza del Derecho, *Memorias de Ponencias*, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2020; <<http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/documentos/2020-memorias-de-ponencias-sobre-ensenanza-del-derecho.pdf>>.

Fecha de recepción: 20-5-2022.

Fecha de aceptación: 22-9-2022.